

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»
Институт общественных наук
Кафедра экономики и менеджмента

**Проектирование модели педагогического менеджмента в условиях
образовательной организации**

Выпускная квалификационная работа

Квалификационная работа
допущена к защите
Зав. кафедрой ЭиМ
С.Л. Фоменко

дата

подпись

Исполнитель:
Чокан Владлена Эдуардовна,
обучающийся МЕН–1603z группы

подпись

Научный руководитель:
Фоменко Светлана Леонидовна,
д.п.н., доцент

подпись

Екатеринбург, 2018

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЕНЕДЖМЕНТА.....	11
1.1 Предпосылки развития педагогического менеджмента.....	11
1.2 Методологические подходы к проектированию педагогического менеджмента.....	25
1.3 Педагогический менеджмент: сущность, структура, подходы к определению.....	37
ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ПОИСКОВАЯ РАБОТА ПО ПРОЕКТИРОВАНИЮ МОДЕЛИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЕНЕДЖМЕНТА.....	53
2.1 Проектирование педагогического менеджмента	53
2.2 Готовность МБОУ СОШ № 49 к реализации модели педагогического менеджмента	65
2.3 Модель педагогического менеджмента и условия ее реализации в образовательной организации МБОУ СОШ № 49	83
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	100
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ	103
ПРИЛОЖЕНИЕ 1	111
ПРИЛОЖЕНИЕ 2	112

ВВЕДЕНИЕ

В современных условиях развития общества успешное функционирование организации определяется большей степенью тем, насколько эффективно осуществляется ее управление. Под влиянием новых социально-экономических факторов происходят изменения во всех сферах российского общества, в том числе и в образовании. В Законе Российской Федерации «Об образовании» № 273-ФЗ от 29.12.2012 в последней действующей в 2018 году редакции от 29 декабря 2017 года, с изменениями заложена идея обеспечения опережающего характера развития образования, его многоукладности, альтернативности, демократизации. В связи с этим, осуществляется интенсивный поиск путей повышения эффективности управления образовательными системами на всех уровнях.

В соответствии с Приказом Минздравсоцразвития России № 761н от 26 августа 2010 г. «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования». Главным квалификационным требованием к работнику в должности заместитель руководителя является наличие высшего профессионального образования по направлениям подготовки «Государственное и муниципальное управление», «Менеджмент», «Управление персоналом». Таким образом, обогащение педагогических кадров знанием теории менеджмента и существующая потребность в его адаптации и внедрении с учетом специфики ее национальных традиций, менталитета, законодательной базы образования, профессиональной направленности и других факторов ставят проблему педагогического менеджмента в число приоритетных в программе модернизации образования России на современном этапе.

На современном этапе развития научных знаний намечается тенденция синтеза наук, повышается роль межпредметных связей. Примером такого

синтеза является педагогический менеджмент, который характеризуется совокупностью научных знаний и практического опыта, направленных на овладение обучающимися знаниями, умениями и навыками при взаимодействии с педагогом.

В научной литературе (В.Д. Бешковский, К.Я. Вазина, Ю.Н. Петров и др.) выделяют 2 уровня педагогического менеджмента: первый — это руководители образовательных учреждений и их заместители, второй (нижшее звено управления) - это педагоги, учителя. В нашем исследовании рассмотрен второй уровень педагогического менеджмента - деятельность педагога по управлению образовательным процессом, соуправление и взаимодействие с учащимися.

Одним из направлений решения проблем педагогического менеджмента является повышение компетентности и профессионального мастерства педагога как субъекта менеджмента, готового выполнять управленческие функции, быть ответственным, организованным, систематически и планомерно повышать свой профессиональный уровень и т.д. Данные качества характерны также для профессиональных управляющих - менеджеров, что дает нам право называть педагогов педагогами-менеджерами и рассматривать их деятельность через принципы управления педагогическими системами. Основу профессиональной педагогической деятельности составляет главная функция педагога - управление процессами обучения, воспитания, развития, формирования, т.е. педагогическое управление.

Понятие «педагогический менеджмент» имеет ряд значений, характеризующих разные аспекты управленческой деятельности. В нашем исследовании педагогический менеджмент — это управленческая деятельность учителя, осуществляемая в классе, направленная на достижение целей развития личности ребенка, готового к жизни в новых социально-педагогических условиях.

Анализ научной литературы и результатов практической деятельности общеобразовательных учреждений позволил выявить **противоречие:** между потребностью и необходимостью использовать педагогический менеджмент для организации образовательного процесса и отсутствием модели педагогического менеджмента для конкретной образовательной организации.

С учетом данных противоречий нами была сформулирована **проблема исследования:** какова структура модели педагогического менеджмента в условиях конкретной образовательной организации.

Учитывая актуальность проблемы, ее социальную значимость, недостаточную теоретическую и практическую разработанность была определена тема диссертационного исследования: **«Проектирование модели педагогического менеджмента в условиях образовательной организации».**

Цель исследования – разработка и описание модели педагогического менеджмента для образовательной организации.

Объект исследования – модель педагогического менеджмента образовательной организации.

Предмет исследования – содержание этапов проектирования модели педагогического менеджмента в образовательной организации.

Гипотеза исследования – проектирование модели педагогического менеджмента в образовательной организации будет возможно если будут:

- определены этапы проектирования модели педагогического менеджмента для конкретной образовательной организации;
- описано содержание модели педагогического менеджмента для конкретной образовательной организации;
- будет разработана программа реализации модели педагогического менеджмента в конкретной образовательной организации.

В соответствии с целью и гипотезой нами были сформулированы следующие **задачи исследования:**

1. Выявить предпосылки развития педагогического менеджмента.

2. Описать методологические подходы к проектированию модели педагогического менеджмента.
3. Определить сущность, структуру и подходы к определению понятия «педагогический менеджмент».
4. Разработать этапы проектирования педагогического менеджмента в МБОУ СОШ № 49.
5. Определить готовность МБОУ СОШ № 49 к реализации модели педагогического менеджмента.
6. Разработать модель педагогического менеджмента и условия ее реализации в МБОУ СОШ № 49.

Теоретическую и методологическую основу исследования составляют положения педагогического менеджмента и теории управления (Ю.А. Конаржевский, Е.Ю. Никитина, С.А. Репин, В.П. Симонов, Т.Н. Шамова и др.); системный подход, основой которого является теория систем (В.Г. Афанасьев, В.П. Беспалько, Н.В. Кузьмина, Г.Н. Сериков и др.); теория оптимизации (СИ. Архангельский, Ю.К. Бабанский, М.М. Поташник и др.); проектирование как метод педагогического исследования (Ю.С. Бродский). Значительное влияние на наше исследование оказали труды зарубежных ученых по управлению организациями Р. Аккофа, С. Паркинсона, Р. Тейлора, А. Файоля, Р. Фишера и др.

Научная новизна и теоретическая значимость заключается в том, что теоретически обоснована модель педагогического менеджмента современной образовательной организации и разработана программа ее реализации.

Практическая значимость исследования состоит в том, что разработанные разработанная модель педагогического менеджмента может быть использована в деятельности различных образовательных организаций.

Методы исследования. Для решения поставленных задач и проверки гипотезы была применена группа адаптированных к цели работы методов и методик теоретического (постановка гипотезы, других элементов

теоретического аппарата; синтез, индукция и дедукция, моделирование;) и эмпирического (анкетирование, беседы, интервью, самонаблюдение; изучение продуктов деятельности, анализ документации, литературы) уровней.

Положения, выносимые на защиту:

1. Анализ взглядов деятелей отечественного образования дает основания утверждать, что педагогический менеджмент есть целенаправленная деятельность, направленная на организацию и создание эффективной системы управления процессом обучения, подготовки и развития личности обучающегося.

2. Принимая за основу выявленное в процессе научного поиска содержание «педагогического менеджмента» мы утверждаем, что к его особенностям можно отнести разные составляющие:

- принципы;
- методы;
- технологические приемы, направленные на обеспечение качества образования и совершенствование учебно-познавательной деятельности обучающихся;
- создание условий для обеспечения активной самостоятельной учебно-познавательной деятельности обучающегося;
- широкое использование приемов организации педагогического менеджмента в классе.

3. Система наиболее целесообразного проектирования и конструирования содержания учебного процесса, направленная на реализацию модели педагогического менеджмента в конкретной образовательной организации.

База исследования: опытно-поисковая работа проводилась педагогическом коллективе муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения средней общеобразовательной организации № 49 г. Екатеринбурга. Всего в исследовании приняли

участие 46 педагогов. Исследование проводилось в течение 2017-2018 гг. и включало три этапа.

Первый этап – организационный (февраль 2017 г.). Проводился анализ психолого-педагогической литературы по проблеме проектирования модели педагогического менеджмента в образовательном процессе, были определены объект, предмет, научный аппарат, база исследования, разрабатывались задачи и план работы.

Второй этап – опытно-поисковый (сентябрь 2017 г.). Реализовывался план опытно-поисковой работы. На основе анализа, синтеза и сравнения были разработаны программы проектирования и реализации модели педагогического менеджмента, определена готовность общеобразовательной организации к реализации данной модели.

Третий этап – обобщающий (февраль 2018 г.). Осуществлялась проверка выводов и результатов исследования, анализировались, систематизировались и обобщались результаты исследования, формулировались основные выводы.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись в процессе опытно-поисковой работы в общеобразовательной организации № 49 г. Екатеринбурга. Основные теоретические положения работы и результаты исследований в форме статьи «Компетентность образовательного учреждения по разработке модели педагогического менеджмента» представлялись в сборнике научных статей 2-ой научно-практической конференции «Компетентности и компетенции персонала отраслевых организаций: структура и содержание, технологии развития».

По данной тематике опубликованы:

1. Чокан В.Э. Этапы проектирования модели педагогического менеджмента образовательной организации// сб. ст. Международного педагогического портала «Солнечный свет»., 2018г. С.43-45.;

2. Чокан В.Э. Условия разработки и реализации модели педагогического менеджмента в образовательной организации//Академия педагогических знаний. Выпуск №8 ч. 1., 2018г. С.30-32.

Магистерская диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы, приложений. Общий объем магистерской диссертации составляет 117 страниц, из них 104 страниц основного текста, 8 страниц приложения. Работа содержит 7 таблиц, 3 рисунка.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЕНЕДЖМЕНТА

1.1 Предпосылки развития педагогического менеджмента

Мировая практика управленческой деятельности (различные виды управления – административное, с позиции науки о поведении и человеческих отношениях) является основой современной управленческой теории. Можно говорить об определенных предпосылках, которые формируют теорию управления в педагогике. Учитывая зарубежный опыт, можно сказать о том, что идеи управления социальными организациями служат фундаментом для научного обоснования проблем управления в сфере образования.

И на сегодняшний день их идеи имеют большое значение в построении современной теории педагогического менеджмента.

Большое влияние на теоретическое осмысление и поиск решений проблем управления образованием за рубежом, прежде всего в США и странах Западной Европы оказало развитие науки социального управления. Общие идеи управления социальными организациями служили основой для научной разработки проблем управления в сфере образования.

Первые шаги научного управления образованием в период примерно с 1912 по 1930 г.г. находились под влиянием классической теории управления и, прежде всего, трудов Ф. Тейлора, А. Файоля, а также его последователей Л. Гьюлика и Л. Урвика.

Влияние «классической» теории управления на разработку проблем управления образованием не ограничилось тридцатыми годами, а продолжалось и в последующие годы. Многие принципы этой теории ещё и поныне играют важную роль и даже в 80 - 90-е годы встречаются труды по

управлению образованием, в значительной мере построенные на этих принципах.

Вторая фаза развития научной теории управления образованием на Западе связана с распространением идей теории «человеческих отношений». Этот период, продолжавшийся примерно до 50-х годов характеризуется значительным усилением внимания к человеческому фактору в теории и практике управления образованием.

Поворот во взглядах от «классической теории» научного управления к «теории человеческих» часто называли поворотом к демократическому управлению. Этот поворот в теории управления образованием произошел в значительной мере под влиянием трудов социологов Дж. Купмана и У. Йоха.

Во второй половине 50-х годов начинается третий период развития теории управления образованием, который продолжался примерно до 70-х годов. В этот период популярным становится подход к управлению образованием с позиций социальных наук – социологии, психологии, философии. Первоначально значение социальных наук для развития управления образованием было признано в Соединенных штатах. Этому способствовали созданные в 50-х – 60-х годах национальные структуры и организации по вопросам управления образованием.

По вопросу об использовании социологических теорий организаций и социальных систем в управлении образованием в западной литературе существовали и существуют различные мнения. Если одни авторы полагали, что управление по существу является одним и тем же во всех организациях, то многие другие не соглашались с этим и считали, что имеются специфические характеристики образовательной организации, которые делают её до некоторой степени специальным случаем в ряду других организаций. К числу этих специфических характеристик в частности относили:

- более трудное определение целей и задач образовательной организации в силу её специального сервисного характера;

- отсутствие единого источника формирования политики;
- трудности с оценкой конечных результатов образования;
- существование особых, тесных отношений между педагогическим персоналом и учениками как первичными клиентами.

Хотя в 50-е – 70-е годы влияние социальных наук было особенно сильным, эти годы не были периодом доминирования только одной теории.

Одним из наиболее популярных подходов к управлению в 60-70-е годы стала концепция управления по целям, сокращенно МВО (management by objectives). Её основные идеи были сформулированы крупнейшим авторитетом в области социального управления П. Дракером. МВО – это ориентированная на результаты философия управления. Она предусматривает сосредоточение внимания руководителей на разработке согласованных на различных уровнях организации целей и выработке совместно с подчиненными решений о средствах их достижения и оценки.

В 70-х годах на разработку проблем управления образованием значительное влияние оказали идеи системного подхода. В теории и практике управления образованием были сделаны попытки применения этого подхода к анализу ситуации и даже к отдельным аспектам управления. В силу его сложности, применение системного подхода к управлению образовательными учреждениями не было массовым. Тем не менее, и в 80-90-е годы этот подход достаточно активно применялся в исследованиях по управлению образованием.

В 80-х годах интерес к исследованиям в области теории и практики управления вообще, и школьного менеджмента в частности, значительно возрос. Это было вызвано, прежде всего, смещением акцентов в государственной политике развития образования: на смену количественному расширению образовательных систем в 60-70-х годах пришла ориентация на повышение качества образования в соответствии с требованиями постиндустриального общества.

Повышенное внимание государства в 80-е годы к школьной организации в целом ряде северо-американских и европейских стран нашло отражение в школьном законодательстве. Например, в законах об образовании в Англии (1986, 1988), в Шотландии (1988, 1989), в законе об основных направлениях развития образования во Франции (1989), в законе о старшей средней школе в Дании (1989), где есть специальный раздел «Менеджмент старших средних школ», в стратегии развития образования в США «Америка – 2000» и др.

Период 80-х годов характеризовался также проведением в ряде стран крупных или частичных реформ образования. Во многих странах осуществлялась децентрализация управления образованием, усиление автономии образовательных учреждений.

Многообразие подходов к управлению образованием, наблюдавшееся в 70-е годы, в 80-90-е годы еще более возросло. Одновременно велись исследования и разработки, базировавшиеся на классической теории, теории человеческих отношений, поведенческом, системном, ситуационном подходах.

В ряде западно-европейских стран были предприняты попытки создания новых социологических и управленческих концепций. Во второй половине 80-х годов получила широкое распространение концепция «организационного развития» (ОД), которая была быстро освоена теоретиками и практиками управления образованием в США, странах Западной Европы и в Австралии. Появился целый ряд публикаций по вопросам внутришкольного управления, в основе которых лежала концепция организационного развития.

В 80-90-е годы активизировались исследования по отдельным аспектам управления образованием, в частности, в самостоятельное направление выделились исследования в области оценки кадров образования и управления развитием образования. Этим активно занималась большая группа ученых – социологов, психологов, педагогов в США, Англии и

других странах (Д. Стаффлбим, Л. Дарлинг-Хэммонд, Дж. Миллман, А. Уайз, А. Маккони и др. в США, Р. Купер, М. Скривен, Б. Фидлер, М. Хэттерсли и др. в Англии, Д. Нево в Израиле и многие другие).

До середины 80-х годов исследования в области управления образованием касались, главным образом, управления функционированием образовательных организаций. Однако, из-за происходивших в обществе постоянных и иногда резких изменений в социально-экономической сфере, исследователи и образовательные организации, на рубеже 80-90-х годов и особенно в 90-е годы, стали обращаться к методам стратегического планирования и управления развитием. В европейских странах появился ряд работ, посвященных этим проблемам. В их числе такие, как уже упоминавшаяся книга А. Де Калуве и др. «Развитие школы: модели и изменения» (Голландия, 1988 г.), работы Б. Дейвиса и Л. Эллисон «Планирование школьного развития» (Англия, 1992 г.), Ф. Бонне и др. «Школа и менеджмент: стратегическое управление школьным учреждением» (Бельгия, 1992 г.), А. Бувье «Менеджмент и план развития школы» (Франция, 1994 г.), П. Далина и В. Руста «Могут ли школы учиться?» (Норвегия, 1988 г.).

Как видно из сказанного выше, теория управления образованием за рубежом – это интенсивно развивающаяся, практико-ориентированная область научного знания, активно ассимилирующая общеуправленческие подходы и разрабатывающая на их основе специальные модели и методы для повышения эффективности управленческой деятельности в сфере образования.

В отечественном образовании можно условно выделить несколько этапов становления и развития теории и практики внутришкольного управления. Современные исследователи истории отечественной системы образования признают, что в дореволюционной России вопросы внутришкольного управления «решались на чисто эмпирической основе без сколько-нибудь серьезных попыток их теоретического осмысления»

[64, с. 24]. Для таких известных педагогов, как К.Д. Ушинский, Н.Ф. Бунаков, Н.И. Пирогов, «вопросы управления учебными заведениями не являлись предметом самостоятельного исследования Таким образом, можно констатировать, что в дореволюционной России потребность во внутришкольном управлении как научной дисциплине не осознавалась» [64, с. 25]. Многие интересные идеи, которые высказывались известными педагогами, оставались в рамках классической педагогики и не превратились в самостоятельную отрасль научного знания. В практике же управления учебными заведениями преобладала ориентация на авторитаризм, на жесткую регламентацию всей жизни школы, на формально-бюрократический контроль.

Февральская революция 1917 г. породила надежды на коренную демократизацию всей системы образования, на её радикальное реформирование. Однако, этим надеждам не суждено было сбыться. Октябрьская революция и последовавшая за нею кровопролитная гражданская война создали принципиально новую ситуацию. Вместо реформирования системы образования в повестку дня был поставлен вопрос о сломе старой школы и замене ее школой, которая, по замыслу руководителей большевистской партии, должна была стать школой принципиально новой, выражающей и защищающей интересы пролетарского государства. Уже 18 июня 1918 года Совнарком одобрил положение «Об организации дела народного образования в Российской Социалистической Советской Республике». Более детально политика в области образования нашла свое отражение в «Положении о единой трудовой школе» и «Основных принципах единой трудовой школы» («Декларация»).

В первые годы советской власти в сфере управления учебными заведениями были предприняты энергичные попытки демократизации. Устанавливалась выборность руководителей школ, создавались школьные советы, которые наделялись широкими полномочиями. Следует, однако,

отметить, что создаваемая система управления школами носила отчетливо выраженный классовый характер, её главной задачей являлось проведение в жизнь политики правящей партии, полный идеологический контроль над всей системой образования. Коренным образом был обновлен корпус руководителей образовательных учреждений. К руководству школами приходили директора, большинство из которых не имели ни педагогического образования, ни опыта школьной работы. Значительная часть учителей отнеслась крайне отрицательно к мероприятиям Народного Комиссариата просвещения (Наркомпроса), многие оставили преподавательскую работу. На их место часто приходили люди, которые сами имели лишь начальное образование.

В 20-е годы чрезвычайно острой стала проблема подготовки и повышения квалификации руководящих кадров системы народного образования. Первым шагом в попытках решить эту проблему стало открытие в 1921 году Центрального института организаторов народного просвещения им. Е.А. Литкенса (ЦИОНП), на который возлагалась задача подготовки руководящих кадров в области социального воспитания и профессионального образования. Институт являлся высшим учебным заведением. Предполагалось, что в ЦИОНП будут, как правило, приниматься лица уже имеющие педагогическое образование и опыт практической работы в сфере просвещения, однако это требование часто не соблюдалось. Учебной работе в институте стремились придать поисковый, исследовательский характер. Значительная часть времени, в соответствии с учебным планом, отводилась на семинарские занятия и практику в учреждениях просвещения. В 1924 году ЦИОНП был реорганизован в оргинструкторский факультет Академии коммунистического воспитания.

В 1928 году был создан Центральный институт повышения квалификации педагогов, который вскоре был преобразован в Центральный институт повышения квалификации кадров народного образования (ЦИПКНО). Институт осуществлял повышение квалификации

педагогических и руководящих кадров, а также проводил исследования по этим вопросам. Определенный интерес представляют исследования, которые проводились в эти годы А.Н. Волковским, П.М. Парибоком, С.М. Фридманом и другими учеными-педагогами. Однако, реальные результаты подготовки кадров руководителей школ оказались весьма скромными. Достаточно сказать, что по данным проведенной в 1933 году переписи работников просвещения, только 13,5 % директоров средних и неполных средних имели высшее образование, 70,5% - среднее, 11,4% - незаконченное среднее, а 4,2% - начальное.

К концу 20-х годов все более остро ощущается необходимость в анализе и обобщении опыта управления школой. В этой связи были предприняты попытки его систематизации, анализа осмысления. И результатом стали первые социальные пособия по школоведению (работы Н.Н. Иорданского, М.О. Веселова, Д.С. Логинова). Однако, эти работы носили чисто прикладной характер, представляли собой, прежде всего, комментарий к официальным инструкциям и циркулярам. Характерная черта пособий по школоведению тех лет – растворение вопросов управления в общем спектре дидактических и воспитательных проблем. По мнению Н.Н. Иорданского, школоведение должно охватывать все вопросы организации работы школы, начиная от программ, методов обучения и кончая школьным зданием, оформлением классных комнат и т.д.

Если для 20-х годов характерны творческие поиски, широкое экспериментирование, стремление к освоению зарубежного опыта и достижений зарубежной педагогики, то с начала 30-х годов все более отчетливым становится курс на единообразие, унификацию всей школьной жизни. Известные постановления ЦК ВКП(б) фактически означали отход от «Основных принципов единой трудовой школы», от провозглашенных в «Декларации» демократических лозунгов. Усиливается административно-бюрократический стиль управления, централизация, идеологический прессинг, подавление любых проявлений инакомыслия. Внутришкольное

управление в значительной степени теряет свою самостоятельность, руководитель школы постепенно превращается лишь в исполнителя требований вышестоящих органов управления.

Становление и усиление административно-командной системы управления в 30-х годах сделало невозможным поиски принципиальных форм и методов управления как в сфере образования, так и в других сферах. По сути дела, управление в бывшем СССР, начиная с 30-х годов и вплоть до 90-х годов, строилось на так называемых ленинских принципах управления, которые были тождественны принципам классической теории начала XX века.

Некоторое оживление исследовательской работы в области управления школой произошло после создания АНП РСФСР, где вскоре начал функционировать сектор школоведения под руководством известного педагога А.Н. Волковского. Центральное место в тематике исследований, проводимых сектором, занимали вопросы, связанные с рационализацией школьной сети, обеспечением всеобуча.

В начале 50-х годов появляется ряд книг, в которых рассматривался довольно широкий круг вопросов, связанных с организацией деятельности школы и управлением образовательных процессом. Наиболее фундаментальной среди них является книга «Школоведение» под ред.

А.Н. Волковского и А.П. Малышева. В понятие «школоведение» авторы включали вопросы школьной системы, управления школьным делом, инспектирования школ, организации всеобуча, школьного бюджета и так далее [79]. В этой работе, впервые в отечественной педагогической литературе, употребляется термин «управление школой».

К периоду 50-х годов относится и попытка определить функции руководителя школы. Е.И. Перовский выделяет три основных функции: организация учебно-воспитательной работы, педагогический и методический инструктаж работников школы; контроль за работой учителей и других

сотрудников [46]. Реализация этих функций, по мнению Е.И. Перовского, составляла руководство школой в широком смысле слова.

В период «хрущевской оттепели» появился интерес к изучению вопросов общественного управления школой. Некоторые территории проводят эксперименты с выборностью руководителей школ (Алтайский край); в других (Куйбышевская область) разворачивается движение общественных инспекторов и методистов. В Смоленской области создаются административно-педагогические объединения школ, на которые фактически возлагаются функции районо. Однако, все попытки демократизации управления школой оказались недолговечными, не дали ощутимых результатов. Очень скоро эти нововведения были забыты и административно-бюрократическая система управления не только сохранила, но и укрепила свои позиции. Создание в 1927 году Министерства просвещения СССР означало дальнейшее развитие централизаторских тенденций, унификацию образовательной системы.

Однако, никакой, даже самый жесткий, контроль не мог полностью подавить инициативу лучших руководителей школ. Наглядным примером этого является опыт Павлышской школы. В.А. Сухомлинский в своей книге «Разговор с молодым директором школы» отстаивал необходимость демократизации внутришкольного управления, уважения личности учителей и учащихся, подчеркивал необходимость профессиональной компетентности руководителя.

Под влиянием успехов западного менеджмента, начинается все более осознаваться важность профессиональной подготовки управленческих кадров. В 60-х – 70-х гг. постепенно складывается определенная система повышения квалификации руководителей образования. Директора школ и их заместители регулярно проходят обучение на курсах при ИУУ и факультетах организаторов народного образования, которые были созданы при ряде ВУЗов. Ведется также подготовка резерва руководящих кадров. Однако,

содержание этой подготовки не отвечала достигнутому к этому времени уровню развития научного управления.

Дальнейшая активизация исследований по проблемам управления школой отмечается во второй половине 70-х и в 80-х годах. Это в значительной мере было связано с распространением идей теории социального управления и их проникновением в сферу образования. На смену бытовавшему в течение многих десятилетий термину «внутришкольное руководство» приходит термин «внутришкольное управление». Обретает права гражданства понятие «функции управления». Разрабатываются проблемы, связанные со стилем и методами управления образовательными учреждениями. Именно в этот период начинается постепенный переход от традиционного школоведения, которое часто ограничивалось обобщением опыта лучших руководителей школ и подготовкой на этой основе практических рекомендаций по организации школьного дела, к разработке научных основ внутришкольного управления, к теоретическому осмыслению наблюдаемых процессов и явлений. Среди наиболее интересных исследований этого периода следует отметить книгу М.И. Кондакова «Теоретические основы школоведения» а также ряд работ Е.С. Березняка, Ю.В. Васильева, Ю.А. Конаржевского, Э.Г. Костяшкина, Т.И. Шамовой.

Однако разработка подлинно научных основ внутришкольного управления в условиях жесткого идеологического контроля, господство командно-административной системы не могла быть развернута в должной мере. Многие острые проблемы оставались под запретом, в лучшем случае о них можно было говорить вполголоса.

Главным недостатком традиционного школоведения являлось стремление смотреть на все проблемы внутришкольного управления прежде всего сквозь призму одной лишь педагогики. Основное внимание уделялось анализу опыта лучших школ. Однако, далеко не всегда под этот опыт удавалось подвести прочный теоретический фундамент. В школоведческих

работах 70-х – 80-х годов, несомненно, был сделан шаг вперед, когда предпринимались более или менее успешные попытки использовать результаты исследовательской работы зарубежных и отечественных ученых в области управления социальными системами. Но социально-политическая ситуация тех лет крайне затруднила возможности выдвижения качественно новых подходов к внутришкольному управлению.

В середине 80-х годов начался процесс постепенной эрозии жестких идеологических стереотипов, которые накладывали свой отпечаток на все стороны общественной жизни. Демократизация и делающая свои первые шаги гласность способствовали оживлению критики многих негативных явлений, присущих эпохе застоя. Активизируются научные исследования в сфере общественных наук. Эти процессы не оставили в стороне и сферу образования.

Остро была поставлена проблема расширения самостоятельности школы и прав её руководителя. Была подвергнута критике система тотального контроля деятельности школы и учителя. Активно пропагандировалась идея повышения удельного веса общественной составляющей в управлении школой. Началось повсеместное создание общественных советов школы, довольно широкое распространение получила выборность директоров образовательных учреждений.

Осознание необходимости углубленной научной проработки вопросов управления образованием привело к созданию в 1986 г. в системе АПН СССР НИИ управления и экономики народного образования. Это способствовало активизации исследований проблем управления на разных уровнях и, прежде всего, проблем внутришкольного управления. Уже в выпущенной в 1987 г. под редакцией П.В. Худоминского коллективной монографии «Основы внутришкольного управления», хотя в целом и стоящей еще на позициях традиционного школоведения., ставился вопрос о необходимости опоры в решении задач совершенствования управления школой на общие идеи социального управления, на идеи системного подхода.

В начале 90-х годов число публикаций, посвященных вопросам управления школой, заметно увеличилось и существенно изменилось их содержание.

Значительный вклад в переосмысление подходов к управлению школой внесли работы коллектива сотрудников Московского педагогического института под руководством Т.И. Шамовой. В опубликованной ими в 1991 г. коллективной монографии (с участием Ю.А. Конаржевского) «Внутришкольное управление: вопросы теории и практики» не только подчеркивается необходимость системного подхода к управлению школой, демократизации и гуманизации управления, но и предлагаются методы реализации этих ключевых идей. Уже в этой работе замечен значительный отход от традиционного школоведения и влияние идей общей теории социального управления. Это влияние еще более сильно проявилось в вышедшей в следующем 1992 г. книге под ред. Т.И. Шамовой «Менеджмент в управлении школой».

Отход от традиционного школоведения и ориентация на использование идей общей теории социального управления характерны и для другой работы, опубликованной в том же 1992 г. коллективом сотрудников НИИ управления, экономики и развития образования Российской Академии образования (бывшего НИИ управления и экономики народного образования АПН СССР) под ред. М.М. Поташника «Управление современной школой»

Характерной чертой исследований, проводившихся в 90-е годы, стало особое внимание к управлению развитием школы. Именно эти проблемы были в центре внимания ученых Института управления образованием РАО (созданного в 1992 г. на базе НИИ управления экономики и развития образования). В 1993 г. В.С. Лазаревым М.М. Поташником было опубликовано методическое пособие «Как разработать программу развития школы», а в 1995 г. под их же редакцией вышла книга «Управление развитием школы», подготовленная коллективом сотрудников Института управления образованием.

Опираясь на достижения современной психологической науки, под руководством В.С. Лазарева качественно по-новому были проработаны вопросы руководства педагогическим коллективом, мотивации работы учителей, аттестации педагогических кадров.

В соответствии с новыми реалиями, В.И. Ерошиным и его сотрудниками была осуществлена разработка вопросов управления экономической деятельностью школы.

Среди других публикаций, посвященных теоретическим и прикладным вопросам внутришкольного управления, вышедших в 90-х годах, следует также отметить работы Ю.В. Васильева, В.И. Загвязинского, Ю.А. Конаржевского, А.А. Орлова, М.М. Поташника, П.И. Третьякова.

В 90-е годы процесс становления внутришкольного управления, как самостоятельной научной дисциплины, существенно ускорился. В этот период удалось преодолеть оторванность разработки проблем внутришкольного управления от достижений общей теории управления социальными организациями. Не отрицая специфики школы как объекта управления, авторы многих работ, опубликованных в 90-е годы, стремились применить к внутришкольному управлению общие закономерности современного менеджмента, рассматривать школу как сложную социальную систему, которая постоянно развивается и обновляется.

Таким образом, к середине 90-х годов в России был сделан заметный шаг на пути комплексной разработки проблем управления школой, становления внутришкольного управления как самостоятельной научной дисциплины.

Выводы по параграфу:

1. Существуют научные обоснования понятия педагогический менеджмент.
2. Зарубежный опыт оказал положительные влияния на разработку проблем управления образованием в отечественной теории и практике внутришкольного управления.

3. Явления в общественной жизни СССР оказывали влияния на характер управления школой и педагог, кадрами (административного – бюрократическое внутришкольное руководство сменяется демократическим стилем управления, когда происходит гуманизация управления)
4. В 90е годы процесс внутришкольного управления превращается в самостоятельную научную дисциплину.
5. Внутришкольное управление рассматривается согласно общей теории управления социальными организациями, но с учётом специфики школы как сложной социальной системы.

1.2 Методологические подходы к проектированию педагогического менеджмента

Педагогический менеджмент – сложный процесс. Поэтому необходимо использовать многоуровневую методологию как общий метод осуществления научного поиска. Ее использовали А.П. Беляева, М.А. Данилов, В.И. Загвязинский, В.В. Краевский, Н.Е. Кузнецова, В.П. Панасюк, М.Н. Скаткин и др. [4, 55,43,20].

Философские знания – основа первого уровня этой методологии. Этот уровень дает логико-методологические принципы получения научных данных.

В современной науке учитывается стохастический характер природных и общественных процессов, многовариантность бытия, наличие различных типов связей и тенденций организации. Философские основания современной теории менеджмента близки и подобны парадигмам сегодняшней науки. Современная философия менеджмента исходит из условий несводимости целого к механической сумме частей. Это проявляется в особом внимании к процессу принятия решений в условиях

неопределенности, и в учете взаимосвязи индивидов как внутри организации, так и на уровне межорганизационных взаимодействий.

В ходе исследования мы опирались на следующие предпосылки и принципы познания: многообразие, нелинейность, открытость, историчность, децентрированность, выбор и риск, уникальность, неопределенность, конфликтность [67, с.27]. Все эти понятия отражают современную ситуацию в развитии общества и могут быть приняты для обсуждения и формирования новой установки в области образования и управления. Это обстоятельство актуализировало задачу поиска нового, адекватного для современности ресурса развития системы педагогического менеджмента. Из теории динамических систем и философской герменевтики вытекает ряд принципов, учет которых нам представляется чрезвычайно важным при исследовании сущности процессов системы педагогического менеджмента. Это принципы научности, универсализации, инновационного мышления, ситуативности и многообразия деятельности, динамичности, дифференцированности, коммуникативности, перспективности, прогностичности.

Принцип научности в контексте рассматриваемой проблемы означает не только требование организации профессионально-педагогической деятельности на научном уровне, на знании синтеза наук об образовании и управлении с учетом последних достижений. Он предполагает непосредственное сотрудничество научных и практических работников на всех стадиях опытно-экспериментальной разработки и внедрения педагогических инноваций. Научность предполагает также не столько ориентацию на обязательно новые решения, сколько на их обоснованность, осознанность, опору на психолого-педагогические закономерности обучения и воспитания.

Принцип универсализации утверждает о необходимости перехода от специализации, предполагающей, что менеджер должен быть специалистом в определенной сфере деятельности, т.е. управлять единственной конкретной системой, к универсализации, способствующей быстрой ориентации

специалиста-менеджера во многих отраслях человеческой деятельности, быстрой его перестройки и восприимчивости к постоянному изменению.

Принцип инновационного мышления. Неустойчивое равновесие системы современного общества требует высокой восприимчивости менеджера к постоянному выбору новых решений и действий, снижая способность к перспективному мышлению, ориентированному на формирование способности прогнозирования долговременных целей развития системы, в соответствии, с которыми система могла бы поддерживать равновесие и осуществлять развитие.

Принцип ситуативности. Данный принцип отражает прагматические установки современного образования, когда педагог-менеджер вынужден решать конкретные задачи, думая о постоянном эффекте деятельности. Противопоставляя этому принципу, принцип организации, ориентирующей менеджера на получение знаний об организационных структурах и процессах, умений соподчинять интересы по горизонтали и вертикали, ориентироваться в отношениях и связях системы, можно сделать вывод о том, что в процессе формирования новой картины социально-культурного мира переход к ситуационному управлению ведет к поверхностному и нестабильному подходу в деятельности организации.

Принцип многообразия деятельности. Этот принцип ориентирует управленческую деятельность в современных условиях на демократизацию, т.е. скорее на самоуправление, чем на нормирование, основой реализации которого выступают юридические знания о нормативной стороне управления и функционирования системы, о предписанных правилах поведения и деятельности, о нормах как факторе равновесия системы. В соответствии с данным принципом в исследовании осуществлено изменение роли преподавателя-интеллектуала, состоящее в организации многообразия деятельности, а не в сужении ее простора.

Принцип динамичности при разработке системы педагогического менеджмента означает ее моделирование на основе постоянного движения,

постановки все новых научно-методических задач, исключения периодов и ситуаций остановки на достигнутом; это предполагает постоянный мониторинг педагогической деятельности, анализ результатов и достижений обучающихся.

Принцип дифференцированности системы педагогического менеджмента означает ее планирование и организацию с учетом уровня подготовленности, образованности, педагогического стажа, квалификации педагогов, а также с учетом интересов и перспектив их творческого развития, планов, субъективных проблем профессионального развития.

Принцип коммуникативности предполагает уважительные гуманистические отношения между педагогами, учащимися, родителями, создание благоприятного психологического климата в коллективе, формирование чувства партнерства, делового творческого общения, взаимопомощи и взаимовыручки в сложных педагогических ситуациях, оказание моральной и психологической поддержки.

Принцип перспективности профессионального роста означает, что педагоги должны объективно оценивать свои личностно-деятельностные особенности и возможности для постоянного, непрерывного самосовершенствования, освоения новых видов деятельности, повышения квалификации, компетентности и культуры, самообразования в течение всей творческой деятельности, самоутверждения в коллективе, обществе. Они должны прогнозировать свое продвижение в профессиональной карьере и добиваться своего роста за счет дополнительного образования, самообразования, овладения сложными профессиями, расширения профессионального поля деятельности.

Принцип прогностики обеспечивает включение прогностической информации для определения долгосрочной перспективы формирования личности педагога в условиях непрерывного образования, корректировку модели его деятельности на основе опережающего решения общих теоретико-методологических проблем, определяющих долговременную

стратегию многоплановой педагогической деятельности исходя из меняющихся тенденций и движущих сил профессионального образования. Прогностическая информация выполняет гуманитарную, нормативную, предупредительную, перспективную, организационную функции.

Вторым уровнем методологии является уровень общенаучных дисциплин - педагогики, психологии, социального управления, системный и деятельностный подходы как методологические ориентиры данного уровня. Это обусловлено не только самой природой педагогической науки и практики, но и современными представлениями о науке вообще. Наука принадлежит к числу системных по своей природе явлений [32].

В этой связи важное методологическое значение для понимания механизмов педагогического менеджмента имеют основные принципы теории систем: комплексного и системного подхода, единства анализа и синтеза.

Принцип комплексного подхода. Комплексный подход, применительно к педагогическим процессам и явлениям, предполагает не просто их системное видение, а видение их как систем с особых междисциплинарных позиций (педагогики, философии, психологии и т.д.).

Особенность рассмотрения проблемы педагогического менеджмента состоит в диалектической взаимосвязи педагогики и психологии. Как отмечает академик РАО Б.Т. Лихачев, диалектика взаимоотношения, взаимозависимости между педагогикой и психологией такова, что в сущности, педагогические и психологические факты, явления реально существуют как органическое единство, следовательно, и как возможность, в зависимости от ситуации и своего качественного состояния, появляться как факт психологический или педагогический и превращаться из одного факта в другой. Педагогический факт, в результате его тщательного анализа и выявления в нем сущностных характеристик, постепенно приводит к психологическому уровню их рассмотрения, а сам педагогический факт расчленяется на факты психологические, становится суммой

психологических фактов, требующих психологического осмысления [37]. Поэтому, важной методологической задачей в исследовании является рассмотрение педагогического менеджмента с учетом педагогической организации деятельности учащихся и проблем педагогики, а также с учетом психологического ядра поведения, деятельности, общения и внутренних отношений.

Таким образом, принцип комплексного подхода, применительно к системе педагогического менеджмента предполагает следующее:

- осуществление управления учебно-познавательной деятельностью обучающихся с привлечением средств и методов комплекса наук (теории управления, педагогики, психологии и других);
- единство всех сторон управления образовательным процессом: управление обучением, воспитанием и развитием;
- учет действия всего комплекса факторов, определяющих управление образовательным процессом.

Принцип системного подхода. С общепhilosophических позиций системный подход – направление методологии научного познания и социальной практики, в основе которого лежит исследование объектов или систем. Системный подход представляет собой методологическую ориентацию на изучение сложных явлений как целостных систем, на выявление многообразных типов связей сложного объекта и сведение их в единую теоретическую картину. Реализация системного подхода, - подчеркивает В.Ф. Ломов, - не есть простое рядоположение данных, накапливаемых в разных областях науки, а действительная задача заключается в том, чтобы понять закономерные связи между этими данными [38, с.320].

В педагогических исследованиях системный подход - это реализация методологических принципов, конкретизирующих в педагогическом исследовании проблем образования основные положения диалектико-материалистических представлений о взаимосвязи

педагогических, социально-политических, экономических, психологических и других явлений друг с другом [54]. Выбор принципов, основополагающих первоначал, исходных посылок, положений определяется своеобразием и особенностью рассматриваемой системы.

Методология целостного рассмотрения педагогических явлений при изучении деятельности учебных заведений реализуется в большинстве современных исследований по вопросам образования. Ее основы заложены в работах И.В. Блауберга, Э.Г. Юдина, Т.А. Ильиной; раскрыты в исследованиях С.Я. Батышева, А.П. Беляевой, В.П. Беспалько, А.П. Валицкой, В.В. Краевского, М.М. Поташника, И.Н. Семенова, М.Н. Скаткина и др. [2,4,55,50,24,34,41,69].

Системный подход как метод исследования и моделирования сложных систем предполагает:

- выявление многообразия связей и отношений, подчиненных структурообразующей цели;
- определение форм и способов передачи информации управления между уровнями и элементами сложного целого, отыскивания способов координации, воздействия на ее состояние;
- моделирование системы для понимания ее специфических свойств и качеств, прогнозирования ее поведения и результатов действия [22,с.28].

Итак, если система (systema – система, составленное из частей) – совокупность, объединение взаимосвязанных и расположенных в соответствующем определенном порядке элементов (частей) какого-либо целостного образования; совокупность принципов, лежащих в основе какой-либо теории; совокупность органов, связанных общей функцией [81]. Тогда система педагогического менеджмента – это совокупность целевых, мотивационных, содержательных и процессуальных элементов, связанных между собой так, что благодаря этому эффективно реализуются функции управления обучением.

Для понимания методологии системного подхода при проектировании педагогического менеджмента важно учитывать, что целостность и системность при изучении этой проблемы имеют глубокие традиции в отечественной науке. В первую очередь это связано с изучением проблемы психологии педагогической деятельности. Применяя общую теорию систем к педагогике и вводя понятие педагогической системы, Н.В. Кузьмина выделила структурные и функциональные компоненты этой системы. В результате многолетних исследований было показано, что таких структурных компонентов пять: субъект и объект педагогического воздействия, предмет их совместной деятельности, цели обучения и средства педагогической коммуникации. Указанные компоненты действительно являются компонентами системы, так как, с одной стороны, отсутствие любого из них ведет к ликвидации самой педагогической системы, а с другой - никакой из них не может быть выражен через иной или совокупность других элементов.

Выделение структурных компонентов является необходимым, но не достаточным условием описания системы. Система задана, если наряду с выделением ее элементов указана и совокупность связей между ними. В данном случае все структурные компоненты педагогической системы имеют прямую и обратную связь между собой. Что же касается описания конкретного вида этих зависимостей (как изменяется один компонент при определенном изменении другого), то по существу, выяснение этого вопроса и составляет центральную задачу педагогики и педагогической психологии как науки и лежит в основе всех психолого-педагогических исследований.

Для понимания методологических основ деятельности педагога-менеджера важно обстоятельство, что демократизация общественных отношений влечет за собой «возможность и необходимость множественности углов зрения на структуру педагогического процесса», представлений о его полиструктурности [77, с.18].

Требования системности и целостности при исследовании педагогических явлений в полной мере согласуются с современными

концепциями образования, утверждающими личностно-ориентированное обучение и воспитание, принципы гуманизации, интеграции и индивидуализации образования.

Принцип единства анализа и синтеза. Чтобы проникнуть в суть объекта педагогического менеджмента, каким является учебно-познавательная деятельность учащихся, необходимо расчленить его на простейшие составные элементы. «В процессе расчленения и дифференциации все дискретные структурные единицы, состояния, связи, зависимости, взаимодействия, изменения становятся предметом систематического и целенаправленного изучения» [10]. Вместе с тем разбиение, расчленение объекта управления на составные элементы и их разрозненное изучение, оценка, должны дополняться процессами синтеза. Эти взаимосвязанные и взаимообуславливающие друг друга процессы познания материального мира имеют под собой объективную основу, выражающуюся в наличии «многообразия форм движения материи в их существенном, внутреннем и необходимом единстве. В силу того, что сам мир един, и многообразен, в нем существует и тождество. И различие, при чем единое существует в многообразном (тождественное в различном), а многообразное в едином (различное в тождественном). Познание должно постигнуть природу объективного мира, отразить многообразие в едином и единое в многообразном, отсюда вырастает необходимость разложения и соединения в их единстве» [29, с.204].

Третьим уровнем методологии исследования педагогического менеджмента является конкретно-научная методология, то есть совокупность идей, теорий, концепций педагогической науки, являющейся для нашего исследования базовой. За основу мы принимаем определение, которое в свое время было дано М.А. Даниловым: «Методология педагогики есть система знаний об основаниях и структуре педагогической теории, о принципах подхода и способах добывания знаний, отражающих непрерывно изменяющуюся педагогическую действительность в условиях

развивающегося общества» [12]. Как отмечает академик РАО Б.Т.Лихачев, «... до сих пор не существует научно обоснованной, единой, диалектически взаимосвязанной структуры педагогического знания, используется механическая сумма неких изолированных друг от друга блоков, существующая со времен Я.А. Коменского (общие проблемы, теория обучения, теория воспитания, управление школой)» [37, с.7]. В этой связи при отборе наиболее важных методологических положений необходимо учитывать сущность предмета педагогики, как закономерного процесса воспитания ребенка как личности... [32].

Общие требования системного подхода для анализа и моделирования педагогического менеджмента являются необходимыми, но недостаточными. В связи с этим важное значение для нашей работы имеют выводы В.А. Якунина, о том, что большинство из существующих педагогических теорий являются моделями деятельности учащихся и поэтому их следует относить к теориям учения. Но существует также процесс обучения. Учение и обучение - это разные виды деятельности, субъекты которых решают совершенно различные задачи: субъекты обучения – педагогические, субъекты учения – учебные. Учебная и обучающая деятельность отличаются своими целями, средствами и результатами. Было бы более правильно трактовать обучение как совместную взаимозависимую и взаимообусловленную деятельность обучаемых и обучающихся, взаимодействие которых не только предполагает известную организацию, но и само принимает форму управления [83]. Следует признать справедливым замечание Е.И. Машбица о том, что подход к обучению как к процессу управления должен представлять стержневую линию анализа системы обучения.

Основные положения данного подхода заключаются в следующем:

1. Если воспитание и обучение рассматривать как организованную форму социальных воздействий, то тогда они могут быть описаны с позиций теории управления. Признание управления в качестве механизма обучения,

позволяет рассматривать его как процесс управления психическим развитием человека.

2. В процессуальном плане обучение может быть представлено как единство основных функций, последовательно и циклично сменяющих друг друга и тем самым образующих определенную педагогическую технологию. Она складывается из процессов целеполагания, информации, прогнозирования, принятия решения, организации исполнения, коммуникации, контроля и коррекции при ведущей роли целеполагания.

3. Деятельность обучаемого и обучающего может быть описана единой функциональной схемой, поскольку в обучении каждый из них выступает в качестве субъекта управления по отношению к другим или к самому себе.

Позиция учащегося в качестве субъекта деятельности, а именно, субъекта управления и самоуправления, является решающим фактором развития и саморазвития его личности [83, с.25-26].

В психологии, управление учебно-познавательной деятельностью рассматривается в связи с управлением сложными познавательными психическими процессами, без которых никакая деятельность не может быть эффективной. Фундаментальными в данной области являются труды отечественных ученых Б.Г. Ананьева, Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, А.Н. Леонтьева, Б.Ф. Ломова, И.П. Павлова, Е.И. Степановой, Д.Б. Эльконина и др. [1,17,35,38,58].

Особой важности результатами психолого-педагогических исследований являются теории развивающего обучения и поэтапного формирования умственных действий (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, Л.В. Занков, А.Н. Леонтьев, Н.Ф. Талызина и др.) [15,17,35].

В соответствии с ними деятельность имеет определенное содержание, а назначением любой деятельности является «присвоение» ее содержания субъектом, результатом чего является преобразование действительности. При этом теория поэтапного формирования человеческих действий, образов и понятий (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина), давая описание условий и

механизмов целенаправленного формирования элементов познавательной деятельности и определяя структуру цикла усвоения новых действий позволяет минимизировать или вовсе ликвидировать разделение усвоения знаний и их применения, сформировать основу для выработки у учащихся способности переносить в новые условия не только полученные знания и сформированные умения, но и сам способ их получения. Итак, с позиций личностно-деятельностной теории обучения учебно-познавательная деятельность учащихся имеет содержательный и процессуальный аспекты.

Таким образом, для целей нашего исследования методологическое обоснование модели педагогического менеджмента позволяет определить: во-первых, ее структурно-функциональные элементы, во-вторых, принципы проектирования модели педагогического менеджмента как элемента общей педагогической системы, включенной в целостную деятельность общеобразовательного учреждения, в-третьих, обосновать внутренние и внешние связи в модели.

Выводы по параграфу:

1. Для исследования сущности процессов системы пед.менеджмента выделяют принципы научности, универсализации, динамичности, дифференцированности.
2. Важно , что все структурные компоненты педагогической системы взаимосвязаны
3. Надо учитывать общие требования системного подхода для анализа пед.менеджмента, чтобы определять принципы проектирования модели педагогического менеджмента, обосновывая связи в модели.

1.3 Педагогический менеджмент: сущность, структура, подходы к определению

Первым представить управленческую деятельность руководителей отечественных школ как специфический педагогический менеджмент попытался Ю.А. Конаржевский. Он рассмотрел возможности использования некоторых идей менеджмента путем их включения в концепцию внутришкольного управления. Ю.А. Конаржевский писал: «В теории управления необходимы новые «общие правила игры», новые идеи, на основе которых она должна развиваться, нужна своя концепция, отражающая неформальный подход к управлению школой (механический, жесткий, административно-бюрократический), а мягкий, социально-психологический, сориентированный на человека» [27,28]. Он считал, что термин «управление» более объёмный и широкий, менеджмент же представляет собой лишь одну из форм управления, а именно: управление «социально-экономическими процессами посредством и в рамках предпринимательской корпорации или акционерной компании.

Соглашаясь с мнением учёного, мы делаем вывод, что понятие «менеджмент» по отношению к понятию «управление» и «педагогический менеджмент» надо рассматривать как часть по отношению к целому.

Понятие «педагогический менеджмент» в научно-педагогической литературе трактуется по-разному. Национальной Ассоциацией образования США дается определение педагогического менеджмента, как «концентрации процесса принятия и реализации решений в образовательном учреждении на основе человекоцентристского подхода в управлении». Ценным для нашего исследования в данном определении является субъектная ориентация управленческого воздействия, однако оно содержит только функциональный подход к управленческой деятельности, без ориентации на конечную цель с непосредственным контролем и корректировкой деятельности.

Также с позиций функционального подхода, А. Бромберг рассматривает в качестве педагогического менеджмента – целенаправленную деятельность управляющей и управляемой подсистем по регулированию педагогического процесса в целях его перевода на более высокий уровень [9].

По мнению профессора Э.А. Уткина, педагогический менеджмент обеспечивает ориентацию учебного учреждения на удовлетворение рынка профессий, на запросы конкретных предприятий, обучение тем профессиям, которые пользуются спросом. В данном определении, раскрывается скорее понятие «образовательного маркетинга», целью которого и является изучение состояния рынка труда и образовательных услуг для переориентации педагогического процесса к изменяющимся социально-экономическим условиям. Несомненно, используя основы педагогического менеджмента данный процесс будет осуществляться гораздо эффективнее, но не только за счет обучения профессиям, пользующихся спросом. В основе педагогического менеджмента лежит изменение взаимодействия всех участников образовательного процесса [59].

Мы согласны с определением Л. Фалюшиной, которая рассматривает педагогический менеджмент как управленческие действия, направленные на повышение качества педагогического процесса [65]. Ряд авторов также отмечают, что педагогический менеджмент способствует не только овладению специальными знаниями, производственными умениями и навыками; он рассматривается как процесс становления и развития личностной компетентности специалиста на основе применения профессиональных управленческих технологий.

Более общее понятие дает В.П. Симонов, который определяет педагогический менеджмент, как комплекс принципов, методов, организационных форм и технологических приемов управления образовательным процессом, направленный на повышение его эффективности [55]. Данное понятие можно отнести к управлению в целом всей педагогической системой, от руководителя учреждения до инженерно-педагогического состава.

Между рассмотренными нами вариантами понятий педагогического менеджмента нет существенных противоречий. Они взаимодополняют и конкретизируют друг друга. Это позволяет глубже понять сущность и содержание данного понятия, сделать вывод о его общественной значимости и необходимости изучения.

Для характеристики педагогического менеджмента необходимо выделить следующие структурные компоненты:

- субъект педагогического менеджмента (преподаватель с одной стороны, учащиеся - с другой);
- целесообразность педагогического менеджмента (прогнозируемый результат с учетом личных потребностей, целей, мотивов субъектов педагогического менеджмента);
- предметная направленность (деятельность учащихся);
- результативность (степень соответствия запланированного, прогнозируемого и реализованного, достигнутого);
- непосредственно управленческая деятельность (закономерное, последовательное изменение действительности).

Исходя из вышесказанного, можно сформулировать следующее понятие:

Педагогический менеджмент есть целенаправленная деятельность педагогических работников по организации и созданию эффективной системы управления процессом обучения, подготовки и развития личности обучающегося.

Большинство авторов в самом общем плане под педагогическим менеджментом понимают управление педагогическим процессом с позиций администрации учебного заведения, заключающийся в создании условий для реализации целей и контроль за функционированием или развитием образовательных процессов. Признавая ведущую роль администрации в осуществлении педагогического менеджмента, нельзя не учитывать и управленческую деятельность преподавателей, которая является исторически оправданной и обусловленной.

Учёные выделяют четыре уровня управления в образовании.

- Первый уровень – это управление, которое осуществляют федеральные, региональные и муниципальные органы управления образованием – менеджмент образования.
- Второй уровень – это деятельность руководителя, управляющего образовательным учреждением, – школьный менеджмент.
- Третий уровень – управленческая деятельность учителя школы – педагогический менеджмент.
- Четвёртый уровень – управление собой, то есть самоменеджмент.

Какие же из этих уровней управления относятся к учителю? Во-первых, самоменеджмент, так как преподаватель ежедневно управляет своей деятельностью, регулирует свои физические состояния, чувства и эмоции. Во-вторых, управляя образовательным процессом в классе, деятельностью учащихся и родителей, педагог выходит на третий из перечисленных уровней управления – педагогический менеджмент. В-третьих, учитель взаимодействует с администрацией учебного заведения и в связи с происходящей демократизацией является деятельным участником управления на уровне школьного менеджмента. Таким образом, управленческая деятельность учителя происходит на трёх уровнях: самоуправление; управление; соуправление, т. е. участие в управлении школой.

В научной литературе существует множество различных классификационных схем функционального состава управления. В работах В.Г. Афанасьева, А.И. Китова, Ю.А. Конаржевского, Б.Ф. Ломова, Р.Х. Шакурова, В.А. Якунина и других выделяются следующие виды управленческой деятельности: постановка цели, планирование или принятие управленческих решений, организация, контроль, регулирование (или коррекция).

П.И. Третьяков определил состав и содержание функций управления школой с учетом ее специфических особенностей как

социально-педагогической системы. Среди них он вычленяет информационно-аналитическую, мотивационно-целевую, планово-прогностическую, организационно-исполнительскую, контрольно-диагностическую, регулятивно-коррекционную функции [61,62].

Функциональные звенья управления рассматриваются как относительно самостоятельные виды деятельности. Между тем, все они взаимосвязаны и последовательно, поэтапно сменяют друг друга, образуя единый управленческий цикл. Недооценка какого-либо из функциональных элементов приводит к изменению всего процесса управления и снижению его конечных результатов.

Среди выделенных функций управления как видов деятельности системообразующим фактором этого состава будет цель. Под влиянием мотивов и цели формируется информационно-аналитическая основа процесса управления любой педагогической системой. Мотивационно-целевая установка служит исходным основанием для прогнозирования и планирования деятельности, определяет организационные формы, способы, средства исполнения принятых решений, служит нормой для контроля (экспертизы) и диагностической оценки фактических результатов, позволяет регулировать и корректировать педагогические процессы, поведение и деятельность всех его участников.

В каждой функции управления, в свою очередь, в свернутом, уменьшенном по объему виде циклически проходят всё те же этапы, которые можно определить как подфункции.

В зависимости от ролевой ситуации, которую занимает в управлении школой каждый конкретный участник (ученик, родитель, руководитель школы, учитель, методист и т.д.) изменяются специфическое содержание и значение каждой из функций. Рассмотрим управленческую деятельность учителя с точки зрения содержания функций педагогического менеджмента. К их числу следует отнести:

– информационно-аналитическую. Эта функция позволяет на основе изучения деятельности каждого учебного подразделения (класса, группы классов и учащихся) проанализировать результаты учебной деятельности, фактическое состояние дел и обосновать целесообразность и эффективность используемых приемов, вскрыть положительные и отрицательные факторы и определить тенденции в развитии процесса обучения и личности обучающегося. Учителю, руководителю общеобразовательного учреждения важно в анализе и самоанализе вскрыть: систему подготовки учителя и учащихся к урокам, роль учителя в личностном развитии учащихся; в постановке задач их связи с задачами образовательной области, предмета, темы; уровень использования диагностических данных личностного развития обучающихся при определении содержания и способов деятельности обучающихся на уроке; умение дифференцированно организовать работу обучающихся разного уровня готовности к обучению. Анализируя урок, важно определить научно-теоретический уровень изучаемого материала, содержание познавательной и практической деятельности обучающихся, систему организации их самостоятельной, творческой работы, результативность исследования использования новых технологий и др.;

– мотивационно-целевую, побуждающую обучающихся к осмыслению понятия цели и путей ее достижения, проводя декомпозицию целей на конкретные задачи усвоения учебного материала и процедур учебно-познавательной деятельности, которые обеспечивают более осмысленное и глубокое изучение преподаваемой учебной дисциплины. Основная задача мотивационно-целевой функции в управлении заключается в том, чтобы все участники педагогического процесса четко выполняли работы в соответствии с делегированными им задачами, обязанностями и планом, а также соотносясь с потребностями в достижении собственных и коллективных целей в конкретной образовательной ситуации;

– планово-прогностическую, направленную на разработку и реализацию конкретной программы, государственных образовательных стандартов, оптимальной конструкции модулей управления учебно-познавательной деятельностью

обучающихся, обеспечивающих осмысление учащимися содержания учебного материала, его значимости в познании закономерностей развития общества;

– организационно-исполнительскую, не зависящую от оснований классификации, объективно принадлежащую каждому циклу управления и несущую в себе основной потенциал социального изменения образовательного процесса, организации деятельности учителя и обучающегося в классе. П.И. Третьяков считает возможным определять организационные отношения как связи между людьми, учителем и учащимися, возникающие из-за распределения полномочий и закрепления за ними функций в их совместной деятельности. Организационные отношения существуют объективно и отражают процессы разделения и кооперации труда;

– контрольно-диагностическую, которая в условиях повышения самостоятельности и делегирования многих прав и полномочий самой образовательной организации приобретает особый смысл и назначение для стимулирования деятельности учителя как организатора образовательного процесса. В новых условиях возросла роль диагностики, самоанализа, самоконтроля, самооценки.

Возрастание роли диагностики потребовало от учителя-исследователя конкретизации понятий «диагностика» как общего подхода и «диагностирование» как процесса (составной части) практической, педагогической и управленческой деятельности.

Диагностика – это прояснение всех обстоятельств протекания дидактического процесса, точное определение его результатов. Без диагностики невозможны эффективное управление дидактическим процессом в классе, достижение оптимальных для имеющихся условий результатов. В диагностику вкладывается бо лее широкий и более глубокий, с нашей точки зрения, смысл, чем в традиционную проверку знаний и умений обучающихся.

Целью дидактического *диагностирования* являются своевременное выявление, оценивание и анализ течения учебного процесса в связи с его продуктивностью. Диагностирование как функция управления рассматривает результаты в

связи с путями, способами их достижения, выявляет тенденции, динамику формирования продуктов обучения. Диагностирование включает в себя:

1) контроль; 2) проверку и оценивание; 3) накопление статистических данных, их анализ; 4) выявление динамики, тенденций; 5) прогнозирование процесса обучения, повышение его качества. Контролирование, оценивание знаний, умений учащихся включаются в диагностирование как необходимые составные части и являются компонентами педагогического менеджмента.

В конечном счете при переходе образовательных учреждений не только в режим развития, но и к самоуправлению, оценка деятельности должна стать предметом заботы самого образовательного учреждения, частью его профессиональной деятельности. Конкретизация роли учителя в организации образовательного процесса является ярким свидетельством этих своевременных преобразований, за которыми скрываются резервы повышения качества обучения.

Использование результатов педагогической диагностики на основе мониторинга, информационно-аналитической деятельности в практику работы учителей помогает рассматривать учебный процесс через призму педагогического анализа причин полученных данных, чётко видеть факторы, сдерживающие позитивные направления в учебной работе каждого учащегося, конкретнее продумывать направления индивидуальной педагогической поддержки обучающихся и обеспечивает успех в совместной деятельности ученика и учителя;

Таким образом, сущность педагогического менеджмента заключается в оперативной корректировке способов и методов обучения, обеспечивающих успех ребенку в познании учебного материала.

На современном этапе в науке управления образованием, определилось множество вариантов, предлагаемых образовательным учреждением в качестве оснований для построения целостных моделей и систем управления образованием.

Так, ведущей идеей в различных концепциях выступает идея целостного управления. В трудах Ю.В.Васильева, В.С. Ильина, А.И.Мищенко, Т.В. Орловой, П.В.Симонова, В.А. Слостёнина, Ю.П. Сокольникова, П.И. Третьякова, Т.И. Шамовой, Е.Н. Шиянова отстаивается целостное развитие, конечным итогом которого выступает саморазвитие [55,61,62, 71,72].

Во многих исследовательских направлениях отстаивается идея включения педагога в процессы управления в качестве его основного субъекта. Поэтому особое внимание уделяется педагогическому управлению, в котором объектом управления непосредственно выступают процессы обучения и воспитания как основное условие развития обучающихся.

Педагогическое управление определяется А.Ю. Акмаловым, И.С. Батраковой, А.С. Батышевым, В.П. Беспалько, К.Я. Вазиной, В.И. Загвязинским, Н.В. Кузьминой, Н.М. Яковлевой и другими как целенаправленный созидательный, системообразующий процесс, в котором, в результате маневренности управленческой стратегии педагога, его отношения с учащимися преобразуются из «субъект-объектных» в «субъект-субъектные».

В.И. Загвязинский, приводя основные характеристики педагогического управления, отмечает его функциональную динамичность, которая осуществляется через стратегию и тактику активного обучения, создание условий развития творчества и мышления обучающихся. Содержанием педагогического управления, по его мнению, является обеспечение оптимальных условий образовательного процесса, в которых у школьников развивается познавательная самостоятельность как наиболее ценностное качество личности, а механизмом служит управленческая маневренность педагога, позволяющая использовать только те воздействия, которые интегрируют педагогическую ориентированность на развитие в единый формирующий процесс.

А.П. Огаркова отмечает, что педагогическое управление представляет собой процесс интеграции. Учитель, планируя и проводя любое учебное занятие, в методическом аспекте проектирует подсистемы структурного характера, в системе целеполагания – функционального характера, в информационном плане – учебно-содержательного характера, в системе контроля – резюмирующе-этапного характера, в системе операциональных интеллектуальных действий и оптимизации учебно-познавательных процессов – технологического характера. А в целом учитель выступает как субъект управления, который организует и стимулирует деятельность педагогической системы обучения, осуществляя свою дирижерскую работу одновременно в нескольких подсистемах функционирования [42].

В современных исследованиях, посвящённых проблемам управления педагогическим взаимодействием, также прослеживается тенденция включения обучающихся в качестве субъектов управления. В исследованиях Е.Д. Божович, С.Г. Воровщикова, Э.Г. Газиева, Л.А. Головей, В.Н. Карандашева, Е.И. Машбица, В.П. Одинцовой, Т.И. Шамовой отмечается, что возможность школьников реализовать себя в качестве субъекта учения и воспитания находится в прямой зависимости от условий, предоставляемых средой образовательного учреждения. Учёные подчёркивают, что включённость обучающихся в созидательные процессы управления находится в зависимости от избранной тактики развития у них качеств и позиции субъектности [6,71,14].

Е.Д. Божович к субъектам учения относит школьника, который не только усваивает (или даже «присваивает») содержание учебного материала, но и соотносит его с содержанием собственного опыта, накопленного как в процессе предшествующего обучения, так и в жизненной практике, сам регулирует свою познавательную деятельность [6].

С.Г. Воровщиков подчёркивает, что для достижения взрослеющим человеком позиции субъекта учения необходимо содействовать формированию и развитию у него:

- учебно-управленческих умений планирования, организации, контроля, регулирования и анализа учебной деятельности;
- учебно-информационных умений нахождения, переработки и использования информации для решения учебных задач;
- учебно-логических умений, обеспечивающих чёткую структуру содержания процесса постановки и решения учебных задач [14].

Позицию совместной субъектности учителя и ученика в управлении активно разрабатывают В.И. Загвязинский, Ю.А. Конаржевский, О.Е. Лебедев, А.А. Орлов, В.И. Панов, М.М. Поташник, П.И. Третьяков, Т.И. Шамова, Н.Е. Щуркова и др. [27,28, 61,62,80].

Важной тенденцией современных исследований по проблемам взаимодействия в контексте моделирования условий образовательной среды выступают и организационные аспекты управления.

Данные проблемы и пути их разрешения рассматриваются в нескольких аспектах.

1. Совершенствование режимов жизнедеятельности образовательных учреждений. Так, В.И. Зыбарева выделяет три основных режима:

- режим стабильного, стационарного функционирования;
- режим развития, или инновационный режим;
- режим упадка, разложения, стагнации, распада, регресса [21].

2. Управление инновационными образовательными учреждениями (А.С. Бубман, А.Г. Каспаржак, Е.С. Топалер, Н.А. Шарай, Т.И. Ермакова и др.). Исследователи отмечают позитивные и негативные тенденции дифференциации образовательных структур, - исследуются такие новые организационные модели, как гимназии, лицеи, образовательные комплексы, обосновывается эффективность их деятельности.

3. Социальное партнерство. Е.А. Киуру, исследуя организационно-педагогические условия функционирования образовательного учреждения, выделяет внешнее социальное партнерство,

характеризуемое взаимной коммуникацией связей между партнерами и определением отношений сторон на основе договора-контракта, и внутреннее (локальное) партнерство как проектирование ведущих функций и видов деятельности, определяющих уровень качества образования [25].

4. Моделирование организационной культуры субъектного типа. Эта точка зрения предложена Р.М. Гайнутдиновым. К числу наиболее значимых условий формирования организационной культуры субъектного типа ученый относит управленческую рефлекссию и реализуемое на её основании рефлексивное управление, а также системную обратную связь в организации, позволяющую эффективно заниматься формированием и развитием имиджа организации [16].

Меняются позиции при исследовании проблемы эффективности и качества управления образовательными учреждениями. «Качество» как понятие трактуется в управленческой литературе далеко не однозначно и даже противоречиво. Одни исследователи и практики понимают его как нацеленность образовательной системы на достижение качества усвоения; другие – на обучение и воспитание; третьи – на развитие способностей личности; четвертые – на готовность выпускника к жизни в социуме.

Так, Е.В. Яковлев рассматривает качество как совокупность свойств, оно структурно, динамично [73].

Н.И. Шевчик предлагает оценку эффективности управления осуществлять в двух планах: в стратегическом плане – анализировать адекватность реагирования образовательной системы на изменения окружающей среды, на новые потребности рынка образовательных услуг, зависимость изменений в самой системе образования с запросом внешней среды, с социальным заказом. В оперативном управлении эффективной следует считать работу образовательного учреждения, если его потенциал используется рационально, и оно выполняет основные образовательные и воспитательные функции [73].

И.П. Подласый считает, что конечный результат управления образовательным процессом определяется качеством условий для самореализации, саморазвития и профессионального становления [48].

В.Ю. Шегурова в качестве критериев эффективности предлагает рассматривать способность школьника к саморазвитию, потребность в самореализации и направленность на дальнейшее самообразование [75].

В.И. Зыбарева в качестве основных педагогических условий, определяющих эффективность управления образовательным процессом, предлагает рассматривать:

- влияние образовательной системы, которое осуществляется через управление в целом (система «образовательное учреждение» влияет на подсистему «воспитательно-образовательный процесс»);
- влияние окружающих подсистем: система управления, система научно-исследовательской работы, система воспитательной работы т.п.;
- влияние субъектов управления на воспитательно-образовательный процесс: личностные качества руководителей, особенности педагогов и обучающихся;
- влияние обстоятельств, особенность функционирования и развития системы: темп, направленность, стабильность изменений образовательной среды [21].

Т.И. Шамова, С.Г. Воровщиков определяют качество образования как совокупность существенных свойств процесса образования, результатов и условий его осуществления, соответствующих современной педагогической теории, требованиям нормативно-правовых документов и способных удовлетворить образовательные потребности личности, общества и государства. Под управлением качества образования ими понимается обеспечение проектирования, достижения и стабилизации условий образовательного процесса, качества образовательного процесса и его результатов [71,14].

В качестве средств оценки эффективности и качества управления образовательным учреждением Ю.А. Израэл, И.П. Герасимов, А.В. Толстых, А.А. Орлов, А.П. Исаев и др. предлагают использовать мониторинг. Они определяют задачу мониторинга как предупреждение о том или ином неблагополучии, опасности для эффективного функционирования объекта, то есть создавать возможность предотвратить или минимизировать возможное деструктивное развитие событий.

С позиций пересмотра механизмов и функций внутришкольного управления исследуют проблемы управления образованием Ю.В. Васильев, М.И. Кондаков, Ю.А. Конаржевский, В.Ю. Кричевский, А.А. Орлов, М.М. Поташник, П.И. Третьяков, Т.И. Шамова и другие. В их исследованиях отмечается, что функции управления должны раскрывать его сущность и носить универсальный характер, затрагивающий любой управленческий процесс. Конкретность же содержания управления характеризуется функциями, наполненными в зависимости от его объекта [61,62,71,72,63,51].

Выводы по параграфу:

1. Разные варианты определения понятия педагогического менеджмента, не имеют противоречий : они конкретизируют друг друга.
2. Для характеристики пед.менеджмента выделяют субъект, целесообразность, предметную направленность, управленческую деятельность педагога – менеджера.
3. Выделяют 4 уровня управления в образовании как самостоятельные виды деятельности:
 - Информационно-аналитическую;
 - Мотивационно-целевую;
 - Планово-прогностическую;
 - Организационно-исполнительскую.
4. Можно говорить о возрастающей роли диагностики, целью которой являются выявление, оценивание и анализ течения учебного процесса.

5. Очевидностью является то, что во многих исследованиях педагог включен в процесс управления, представляя субъект педагогического менеджмента.

Выводы по 1 главе:

1. Предпосылками педагогического менеджмента выступают классические теории управления, раскрывающие методологические основы его организации.

2. В системе управления образовательным процессом исторически сложилось представление о нем как о целостной, целенаправленной социальной системе со специфическими признаками, структурой и характеристиками. Но в отечественной практике эти положения не получили должного развития из-за несовершенства правового поля и недостаточного уровня знаний о методах менеджмента.

3. Педагогический менеджмент представляет собой совокупность принципов, методов, организационных форм и технологических приемов, обеспечивающих качество образовательного процесса. Принципы, функции, формы, технологические приемы управления процессом обучения направлены на совершенствование учебно-познавательной деятельности обучающихся на уроке на основе субъект-субъектных отношений.

4. Основные функции педагогического менеджмента – это принятие разумного решения в конкретной образовательной ситуации на уроке и организация его выполнения, создание условий в конкретном классном коллективе для обеспечения активной самостоятельной учебно-познавательной деятельности каждого учащегося, мотивация и стимулирование их деятельности при условии широкого использования приемов и способов организации педагогического менеджмента в классе, контроля и педагогической поддержки учащихся.

5. Модернизация системы управления уроком – это не только педагогическая и управленческая задача, но и социальная, т.к. от ее решения зависит качество образовательной системы в целом.

ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ПОИСКОВАЯ РАБОТА ПО ПРОЕКТИРОВАНИЮ МОДЕЛИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЕНЕДЖМЕНТА

2.1 Проектирование педагогического менеджмента

Проектирование как функция управления попадает в центр внимания не только руководителя школы, но и становится главной компонентной составляющей профессиональной деятельности учителя. Обращение к проектированию закономерно в том смысле, что в педагогической науке процесс обучения рассматривается как процесс управления. Нельзя не согласиться с утверждением В.А.Якунина о том, что в педагогической системе носителем основных управленческих функций может быть любой из участников учебного процесса [83].

Понятие проектирования в любом виде человеческой деятельности берет свои истоки от латинского слова *projectus* – брошенный вперед.

Проектирование – это предварительная детальная разработка предстоящей деятельности человека, группы людей или всего общества.

Проектирование – это вид человеческой деятельности; в частности, это один из видов педагогической и управленческой деятельности; в частности, это один из видов педагогической и управленческой .

У педагогического проектирования есть «термин-партнер», часто сопровождающий его в научных тестах, - «моделирование». В некоторых публикациях эти термины используются как сопоставимые и подменяют друг друга, т.е., где это допустимо, являются синонимами.

Проектирование направлено на создание моделей планируемых (будущих) процессов и явлений (в отличие от моделирования, которое может распространяться и на прошлый опыт с целью его более глубокого осмысления). Компонентами проектной деятельности могут выступать конкретные модели или модули.

Модель – это искусственно созданный объект в виде схемы, физических конструкций, знаковых форм или формул, который, будучи подобен исследуемому объекту (или явлению), отображает и воспроизводит в более простом и огрубленном виде структуру, свойства, взаимосвязи и отношения между элементами этого объекта [18, с. 22].

Сопоставление терминов «моделирование» и «проектирование» приводит к их взаимному смысловому подчинению», т.е. проект как система является подсистемой модели – и, наоборот, само проектирование может состоять из более мелких моделей. Проектирование предполагает создание частных моделей, моделирование, в свою очередь состоит из совокупности элементов, включает оно и теорию проектирования. Это взаимопроникновение можно изоморфным образом продолжить как вглубь, так и вширь.



Рис. 1 Логическая взаимосвязь моделирования и проектирования в педагогике.

На рисунке 1 представлена структурная схема логической взаимосвязи моделирования и проектирования, из которой видно их взаимопроникновение. Следует подчеркнуть, что это представление достаточно условно [18].

Представим логику управленческого проектирования.

Управленческое проектирование в социальной сфере – это предварительная детальная разработка основных стратегий и тактик предстоящей совместной деятельности управляющей и личностной управляемой подсистем в целях перевода организации или её модуля (подсистемы) в новое, более совершенное качественное состояние.

Управляющая подсистема любой организации – её администрация. В силу специфичности системы образования в образовательных учреждениях любого типа и вида принято вычленять управляющую подсистему в узком смысле и управляющую подсистему ОУ в широком смысле. Управляющая подсистема ОУ в узком смысле этого понятия – администрация ОУ. Управляющая подсистема ОУ в широком смысле этого понятия – администрация, весь педагогический коллектив, органы ученического самоуправления внеучебной деятельностью, другие общественные организации.

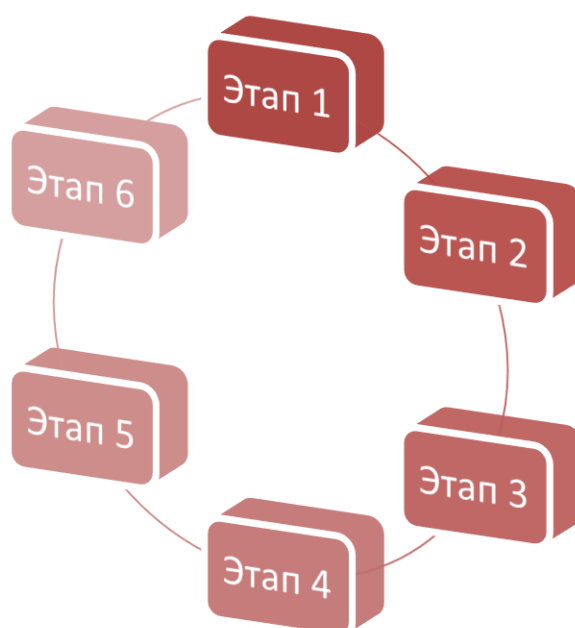


Рис. 2 Этапы проектирования.

Управленческое проектирование – деятельность многоэтапная. От момента принятия решения о начале стратегического планирования до получения документа, который можно реализовать на практике, субъект проходит шесть этапов: из них три этапа собственно планирования (этапы:

моделирования, проектирования и конструирования) и три этапа обслуживающих стратегоформирующую деятельность (Рис. 2) [8].

1. Первый этап – подготовительный. Цель деятельности субъектов на этом этапе: создать аналитический образ объекта в настоящее время. Бессмысленно даже пытаться моделировать желаемый образ объекта в будущем, не уяснив четко, каков этот объект в настоящее время. Организацию, находящуюся в периоде кризиса, невозможно перевести в этап оптимального устойчивого функционирования и тем более - в этап расцвета. На подготовительном этапе формируется аналитический образ объекта.

Подготовительный этап обязателен при проектировании не только стратегического, но и тактического и оперативного управления. Разница лишь в том, что при оперативном управлении подготовительный этап краткосрочен и может быть «прокручен» мысленно, в уме.

При проектировании управления подготовительный этап, как правило, делится на три периода. Цель подготовительного этапа при проектировании сложных объектов становится столь сложной, что реализовать её можно только при четком формулировании задач, без решения которых невозможно достичь цели. Значительное количество задач, которые необходимо решить, целесообразно скомпоновать в блоки, что и обуславливает деление подготовительного этапа на периоды.

На организационном периоде подготовительного этапа принимается предварительное решение: что станет объектом управленческого проектирования. Объектом может стать организация в целом как социальная система или её подсистема (отдельный модуль). Объектом может быть отдельный локальный участок организации. Выбор объекта диктует определение субъектов: субъектами должны стать все, кто может внести вклад в предстоящее проектирование. Если субъектов несколько, руководитель организации назначает главного субъекта проектировочной группы. Главный субъект распределяет функциональные обязанности внутри группы, организует и координирует работу всех субъектов. Нужно собрать

системную, достоверную, объективную и достаточную информацию об объекте для предстоящего системного анализа и для SWOT – анализа. В результате деятельности всех субъектов на организационном периоде мы должны получить: а) программу деятельности проектировочной команды по проектированию всего пакета документов; б) собранную для предстоящего анализа информацию.

Цель диагностического периода подготовительного этапа состоит в выявлении уровня теоретических знаний и проектировочных (технологических) умений каждого субъекта в предстоящей деятельности. При необходимости организуется теоретико-практический семинар для всех субъектов, практикум, деловые игры или индивидуальные консультации. К концу этого периода каждый субъект должен быть готов к профессионально грамотной стратегической проектировочной деятельности.

Аналитический период подготовительного этапа – один из самых сложных и трудозатратных.

Цель: аналитически установить исходное состояние проектируемого объекта, выявить источники активности его развития в будущем.

Единственным источником развития любой социальной системы являются диалектические противоречия (внутрисистемные и противоречия между системой и средой). Следовательно, важнейшая цель системного анализа результатов деятельности организации – выявить, четко сформулировать и ранжировать ведущие внутрисистемные противоречия, переживаемые организацией, и ведущие противоречия между организацией и окружающей её средой.

2. Этап моделирования – второй этап стратегополагания и первый этап непосредственного формирования стратегии. Цель: создать научно обоснованный образ желаемого будущего данного объекта. Продукт этого этапа проектирования называется моделью. Модель - это образ, образец чего-либо. Однако этот образ не должен быть бытовым описанием желаемого образа объекта в будущем – это должна быть научно обоснованная модель.

Вот почему в стратегическом планировании продукт этого этапа чаще всего приобретает форму концепции.

3. Третий по порядку и второй собственно проектировочный этап – этап управленческого проектирования. Название этого этапа созвучно названию всей проектировочной деятельности, поэтому принято говорить: этап собственно проектирования. Цель этого этапа состоит в разработке стратегий (по возможности – и прогнозируемых заранее тактик) управленческой деятельности по переводу управляемого объекта из нынешнего состояния в образ желаемого будущего.

4. Как бы профессионально грамотны ни были субъекты управленческого проектирования, их проект всегда носит печать субъективности. Поэтому и нужен четвертый этап – рефлексивно-экспертный этап управленческого проектирования. Внутренними экспертами, как правило, выступают специалисты данной организации, не входившие в состав проектировочной команды. В ОУ внутренними экспертами должны стать педагогический коллектив, старшеклассники, родительский актив.

Внутренней экспертизе необходимо подвергать поэтапно продукты каждого этапа проектирования: вначале – системный анализ (или SWOT – анализ) результатов деятельности организации или ее модуля, затем концепцию, затем «собственно» проект. Такой подход позволяет, во-первых, своевременно устранить все неточности, субъективизм оценок; во-вторых, в той или иной степени вовлечь большое количество работников в субъектную стратегополагающую деятельность. Люди, которые читают (слушают) проектные документы, задают вопросы, уточняют, дискутируют, предлагают, становятся соавторами проекта.

Внешней (независимой) экспертизе подвергается сразу полный пакет документов. Внешними экспертами выступают специалисты в данной области: ученые вузов, специалисты органов управления образованием.

С учетом мнений внутренних и внешних экспертов документ окончательно дорабатывается.

5. Наступает пятый этап – итоговый: утверждение всего пакета проектных документов в установленном порядке (т.е. тем должностным лицом или органом, который имеет право утверждать или отвергать документы управления).

Проект предстоящего управления готов. Проектировочная команда анализирует и оценивает свою деятельность и прекращает функционирование.

6. Продукт последнего, шестого этапа – этапа конструирования, выливается в такие формы, которые можно реализовать на практике.

Проектирование управления на этом завершается и начинается управленческая деятельность по реализации проекта и его необходимой корректировке в процессе реализации.

На подготовительном этапе разрабатывается программа проектирования модели педагогического менеджмента [7].

Программа проектирования деятельности по созданию модели педагогического менеджмента.

Цель: выявление состояния развития педагогического менеджмента в МБОУ СОШ № 49, выявление источников его дальнейшего развития в данной школе, проектирование пакета программных документов развития педагогического менеджмента на предстоящие 3 лет.

Задачи:

1. Определить объекты и субъектов (проектировочную команду) предстоящей проектировочной деятельности, мотивировать их и организовать их скоординированную работу.
2. Сопоставить конечные желаемые и реально достигнутые результаты функционирования педагогического менеджмента, выявить соответствия и рассогласования, факторы успехов и причины недостатков, источники его дальнейшего развития.
3. Смоделировать научно обоснованный желаемый образ (модель) педагогического менеджмента школы в будущем.

4. Создать благоприятные условия для овладения всеми субъектами образовательного процесса ведущими концептуальными идеями педагогического менеджмента.
5. Спроектировать стратегии перевода школы из нынешнего состояния в образ желаемого будущего.
6. Подвергнуть весь проект внутренней и внешней независимой экспертизе и доработать его.
7. Утвердить проект (пакет программных документов)

Таблица 1. Программа проектирования деятельности по созданию модели педагогического менеджмента

Задачи	Содержание управленческой деятельности	Ожидаемые результаты	Сроки
1. <u>ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫЙ ЭТАП</u>			
1.1. <u>Организационный период</u>			
1. Определить объекты и субъектов проектировочной деятельности.	1.Определить объект предстоящего исследования и проектирования (школа в целом).	1. Определение объекта предстоящего проектирования – модель педагогического менеджмента	
	2. Определить квалифицированных специалистов на каждый этап проектировочной деятельности.	2.Организация проектировочной группы (команд)	
	3. Мотивировать их, познакомить с теоретическими основами и технологией управленческого проектирования.		
2. Распределить обязанности внутри каждой группы	1. С учётом опыта управленческой деятельности и функциональных обязанностей определить каждому члену группы «узкий» объект предстоящего проблемно-ориентированного анализа результатов функционирования педагогического менеджмента.	Готовность всех субъектов к осуществлению углублённого анализа результатов функционирования педагогического менеджмента, выявлению достижений и расхождений, выявлению переживаемых противоречий.	
	2. Организовать постоянную координацию деятельности всех членов внутри группы и всех групп.		
1.2. <u>Аналитический период</u>			

3. Выявить достижения и недостатки в педагогического менеджмента; факторы достижений и недостатков; тенденции и развития менеджмента	1. Проведение исследований среди педагогов, (выявление потребностей, степени их удовлетворённости собственной управленческой деятельностью и отношениями с другими субъектами образовательного процесса.)	Выявление удовлетворённости качеством функционирования педагогического менеджмента в школе педагогов, учащихся и родителей; анализ, классификация и сопоставление. Выявление набора и иерархии потребностей у всех субъектов; сопоставление желаемого образа педагогического менеджмента у разных субъектов.	
	2. Сбор системной, достаточной, достоверной и объективной информации о ежегодных конечных результатах функционирования педагогического менеджмента по главным критериям и показателям	Наличие необходимой информации для сопоставления конечных желаемых и реально достигнутых функционирования педагогического менеджмента в ОУ.	
	3. Сопоставление реально достигнутых конечных результатов функционирования педагогического менеджмента по ранее принятым критериями показателям с ранее прогнозировавшимися. Выявление достижений и негативов; выявление главных расхождений.	Общие оценочные выводы о тенденциях и направленности развития педагогического менеджмента и степени результативности реализации предыдущей модели.	
	4. Организация углублённого системного проблемно-ориентированного анализа результатов функционирования педагогического менеджмента по каждому модулю (подсистеме); выявление всех расхождений между реальными и желаемыми результатами и причин расхождений; выявление и формулирование ведущих противоречий, переживаемых каждой подсистемой педагогического менеджмента и	Выявление и формулирование главных факторов достижений и причин негативов в каждой подсистеме педагогического менеджмента; выявление всех расхождений и источников дальнейшего развития каждой подсистемы и в целом педагогического менеджмента.	

	педагогическим менеджментом в целом; формулирование ведущих и главной проблемы.		
	5. Написание единого логичного текста проблемно-ориентированного анализа результатов функционирования педагогического менеджмента.	Текст анализа (аналитический образ исходного состояния педагогического менеджмента).	
<u>1.3. Экспертно-коррекционный период</u>			
4. Провести экспертизу анализа, в случае необходимости доработать	6. Обсуждение проблемно-ориентированного анализа результатов деятельности школы за предыдущие годы в каждом МО, затем на заседании педсовета	Внутренняя экспертиза документа	
	7. Окончательное редактирование проблемно-ориентированного анализа с учётом его обсуждения на заседании педсовета.	Окончательный текст проблемно-ориентированного анализа	
<u>2. ЭТАП МОДЕЛИРОВАНИЯ</u>			
<u>2.1. Подготовительный период</u>			
5. Осмыслить ведущие противоречия и определить объём современных научных знаний, необходимых для их разрешения.	1. Моделирование концептуального образа педагогического менеджмента на основе осмысления ведущих противоречий и проблем и системы современных научных знаний, которыми овладела проектировочная группа и которые позволяют решить противоречия и проблемы	Первичный вариант модели педагогического менеджмента на основе имеющихся научных знаний путей разрешения ведущих противоречий.	
	2. Самоанализ (рефлексия) модели педагогического менеджмента школы, выявление неполноты, несистемности и определений противоречий, не получивших научного разрешения.	Выявление недостающих современных научных знаний на пути разрешения ведущих противоречий.	
	3. Поиск необходимой литературы и овладение недостающими научными знаниями.	Овладение необходимыми современными знаниями	
<u>2.2. Собственно проектировочный</u>			
6. модель менеджмента школы и набор критериев и показателей эффективности	1. Проектирование модели педагогического менеджмента на основе потребностей всех субъектов образования и освоенной научной литературы.	Модель педагогического менеджмента.	
	2. Проектирование образа	Первичный набор	

ее развития.	критериев и показателей эффективности развития педагогического менеджмента на основе его модели.	критериев и показателей эффективности развития педагогического менеджмента.	
7. Доработать концепцию развития педагогического менеджмента в полном объёме.	3. Проектирование концепции развития педагогического менеджмента школы с учётом первого варианта и на основе дополнительно освоенной литературы.	Проект концепции развития педагогического менеджмента школы в полном объёме.	
2.3. Экспертно-коррекционный			
8. Ознакомить всех педагогов с основными идеями проекта концепции развития педагогического менеджмента школы.	1. Размножение концепции и организация её обсуждения в МО	Первичное ознакомление каждого педагога с проектом концепции развития педагогического менеджмента школы. Выявление уровня понимания и принятия педагогами системы научных взглядов на пути развития педагогического менеджмента школы.	
	2. Внесение на обсуждение педагогического совета доклада с изложением основных идей проекта концепции		
9. Выявить уровень понимания и принятия системы научных взглядов на пути развития менеджмента школы каждым педагогом (внутренняя экспертиза)	3. Выявление «западающих» научных знаний у педагогов и разработка на этой основе плана тематического теоретического семинара для всех педагогов школы с целью овладения ими системой научных взглядов, изложенных в проекте концепции.	Мотивация педагогов к субъектной позиции в овладении недостающими теоретическими знаниями и последующей доработке тематического семинара для педагогов.	
2.4. Диагностический период			
10. Организовать овладение системой научных идей путей развития педагогического менеджмента школы всеми субъектами образования и вовлечь их в активную субъектную	1. Организация работы проблемного теоретического семинара для всех педагогов	Овладение всеми педагогами системой научных взглядов, учащимися и родителями – пониманием модели педагогического менеджмента. Вовлечение наиболее заинтересованных субъектов в проекторочную деятельность.	
	2. Организация популярного разъяснения основных идей концепции среди обучающихся и родителей.		
	3. Мониторинг в процессе этой работы уровня понимания и степени принятия или отторжения отдельных научных идей разными субъектами образования.		

позицию			
3. ЭТАП СОБСТВЕННО ПРОЕКТИРОВАНИЯ			
11. Разработать проект стратегий перевода школы из реального состояния в образ желаемого будущего.	1. Организация работы проектировочных групп по проектированию стратегий перевода каждой подсистемы школы из реального состояния в образ желаемого будущего.	Проект стратегий перевода каждой подсистемы педагогического менеджмента в более совершенное качественное состояние	
	2. Обсуждение проектов всех стратегий и организация их редактирования в единый текст «собственно программы» развития педагогического менеджмента школы	Проект программы	
4. ЭКСПЕРТНО-КОРРЕКЦИОННЫЙ ЭТАП			
12. Провести внутреннюю экспертизу проекта «собственно программы»	1. Организация внутренней экспертизы проекта программы (размножение текста и внесение его на обсуждение педагогами в МО и на педсовете)		
13. Окончательно доработать весь пакет Программы развития менеджмента школы.	2. Организация работы всех проектировочных групп по доработке концепции и программы развития педагогического менеджмента школы с учётом замечаний и предложений всех субъектов ОУ.	Скорректированный с учётом внутренней экспертизы проект пакета программных документов в полном объёме.	
	3. Внести весь пакет документов на внешнюю независимую экспертизу.	Независимая оценка проекта, замечания для доработки.	
	4. Окончательно доработать пакет с учётом замечаний экспертов	Окончательно доработанный проект полного пакета программных документов развития педагогического менеджмента школы.	
5. ИТОГОВЫЙ ЭТАП			
14. Утвердить проект в установленном порядке.	1. Организация утверждения проектных документов развития педагогического менеджмента школы	Утверждённая программа развития педагогического менеджмента школы.	

Выводы по параграфу:

Значит, проектирование направлено на создание модели педагогического менеджмента и ее внедрение в конкретную

образовательную организацию, для чего разрабатывается программа проектировочной деятельности по созданию модели педагогического менеджмента.

2.2 Готовность МБОУ СОШ № 49 к реализации модели педагогического менеджмента

Программа проектирования модели педагогического менеджмента включает в себя два этапа: подготовительный и непосредственно проектировочный. Подготовительный характеризуется определением готовности как общеобразовательного учреждения в целом так и конкретного педагога в частности к реализации модели педагогического менеджмента. В соответствии с этим разделим анализ готовности ОУ к реализации модели педагогического менеджмента на две части. В связи с тем, что реализация данной модели будет являться непосредственной деятельностью педагога, оценка готовности общеобразовательной организации будет представлена в виде статистических данных, а определение готовности педагогов в виде исследования.

Таблица 2. Справка о составе педагогического коллектива муниципального общеобразовательного учреждения средней общеобразовательной организации № 49.

Направления Название образовательной организации (по уставу)	Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная школа № 49
Наименование образовательной организации (краткое)	МБОУ СОШ № 49
Учредитель	Департамент образования Администрации города Екатеринбурга
Адрес	620039, г.Екатеринбург, Машиностроителей, 26
Директор	Каримова Елена Юрьевна
Телефон	(343)338-08-88, 338-08-87
Факс	338-08-88
Е-mail	school49uralmash@mail.ru
Сайт	школа49екатеринбург.рф
Год основания	1963

Утверждение устава	утвержден Распоряжением Управления образования Администрации города Екатеринбурга №1428/46/36 от 13.08.2015г.
Лицензия и приложение к ней	На право осуществления образовательной деятельности, регистрационный номер 13405 от 24.02.2011г., серия 66 № 000505, приложение к лицензии серия 66 № 000505 выдана Министерством общего и профессионального образования Свердловской области
Государственная аккредитация	На право осуществления образовательной деятельности регистрационный № 8814 от 24 декабря 2015г., серия 66АО1 № 0002469, к свидетельству о государственной аккредитации серия 66 АО2 № 0003260 выдано Министерством общего и профессионального образования Свердловской области
Краткая историческая справка	Школа №49 начала свое существование в 1943 году, как филиал 16 школы. Школа была двухкомплектная (начальная). Ее прежний адрес: пос. Эскаваторный, барак №19. Первыми учителями были: Котельникова Александра Михайловна, Базанова Нина Николаевна, Галунова-Анисимова Нина Федоровна. Семилетней, а затем восьмилетней школа стала в 1949 году, при директоре Старцевой Александре Петровне. В это же время был построен второй барак. В 1963 году было введено в действие новое 3-х этажное здание школы
Структура образовательной организации	Уровень начального общего образования - 1-4 классы. Уровень основного общего образования - 5-9 классы. Уровень среднего общего образования - 10-11 классы

Здание школы типовое, трехэтажное, рассчитано на 450 обучающихся. Школа находится в Орджоникидзевском районе жилого района Уралмаша. В ОУ работает 46 педагогов, из которых 9 (15%) имеют высшую квалификационную категорию 21 (44%) - первую категорию, 16 (31%) – без категории (из них 8 педагогов имеет стаж менее 2-х лет, 4 – менее 5 лет, 4 педагога аттестуются в 2016 – 2017 учебном году). Два педагога работают и аттестованы по двум должностям. МБОУ СОШ № 49 сегодня – это образовательная организация, вышедшее из состояния стагнации и функционирования на путь развития. Основная миссия которого – дать ученикам качественное образование с учетом личных потребностей и

потребностей социума. Роберт Кийосаки, «образование, которое не учит жить успешно в современном мире, не имеет никакой ценности». Все в нашей организации работает на эту цель. Замечательный педагогический коллектив, единая образовательная среда, интерактивные технологии обучения, инновационные проекты воспитательной системы, развивающаяся система дополнительного образования, вот, что мы предлагаем нашим ученикам.

Методическая работа и повышение квалификации педагогов ведется с участием ИРО, УрГПУ, муниципальных центров «Развивающее обучение» и «Диалог». На базе школы проводятся районные семинары педагогов, работают педагогические мастерские. Педагоги школы являются активными участниками профессиональных ассоциаций педагогов-предметников.

Школа № 49 имеет устойчивые связи практически со всеми профессиональными педагогическими учебными заведениями г. Екатеринбурга. Договор о сотрудничестве заключены между школой и Уральским государственным педагогическим университетом. Десятки выпускников гимназии продолжают обучение в высших и средних профессиональных педагогических учебных заведениях.

Педагогический коллектив стабилен, нет оттока кадров в другие образовательные организации, постоянных вакансий нет. Все педагоги соответствуют занимаемым должностям.

Для повышения педагогического мастерства ими пройдены курсы повышения квалификации, принимают активное участие в работе школьных, районных методических объединений, городских ассоциаций.

В целом педагогический коллектив стремиться к овладению знаниями, повышению своего мастерства по всем направлениям педагогического труда, изучению опыта других коллективов.

Анализ готовности педагогов к реализации модели педагогического менеджмента.

Проблема готовности к профессиональной деятельности педагогов интересовала многих исследователей.

Педагогический менеджмент требует от педагога знаний и умений, необходимых всякому руководителю (И.П. Волков). Ход и результаты управленческой деятельности зависят, прежде всего, от уровня готовности к выполняемым задачам. Более того, мы полагаем, что качество педагогического менеджмента является результатом реализации психолого-педагогической готовности к осуществлению данного вида деятельности. В связи с этим психолого-педагогическая готовность рассматривается в качестве частного случая психологической готовности к эффективной деятельности

(Б.Д. Парыгин) и представляется как профессионально-адаптационный потенциал [53].

Психолого-педагогическая готовность к выполнению педагогической деятельности является существенным аспектом ее профессионализма (Л.Н. Захарова, Н.В. Кузьмина). От психолого-педагогической готовности во многом зависит эффективность педагогической деятельности. В психолого-педагогической литературе широко рассматривается проблема готовности педагогов средней и высшей школы (А.А. Деркач, Л.Н. Захарова и др.).

Готовность, в том числе психолого-педагогическая имеет сложную структуру. В целом готовность можно определить как потенциальную возможность личности выполнить то или иное действие на оптимальном уровне [66, с. 15]. Исследования в области готовности особенно интенсивно стали проводиться с начала 70-х годов. Е.А. Пырьев провел систематизацию таких исследований и выделил следующие направления исследований готовности: исследования готовности к школе (физический, интеллектуальный, личностный компоненты); готовность к обучению в ВУЗе (функциональный и личностный компоненты); готовность к профессии (операционный и личностный компоненты); готовность к проблемным ситуациям (психофизиологический компонент). Ряд исследований, посвященных другой проблематике, можно также рассматривать в контексте изучаемого явления. Так, Ю.П. Платонов

выделяет социально-трудовую направленность коллектива в качестве интегрального социально-психологического фактора результативности коллективной трудовой деятельности. В контексте нашего исследования социально-трудовая направленность является выражением готовности к совместной деятельности [66]. Готовность к деятельности — сложная многоаспектная система, компоненты которой, в совокупности, дают возможность тому или иному человеку исполнять более или менее успешно конкретную работу. Неподготовленность многих людей к деятельности в непрерывно усложняющихся условиях приводит к частым межличностным и внутриличностным конфликтам [3].

Психолого-педагогическая готовность — один из аспектов профессионализма, это готовность к личностному развитию в процессе решения профессиональных задач [13,23]. В целом, в зависимости от подхода и характеристик деятельности, акцент разными авторами делается на функциональных либо личностных аспектах психолого-педагогической готовности, то есть готовность рассматривается преимущественно как функциональное состояние или личностное качество. Так, Т.В. Иванова под готовностью к профессиональной деятельности понимает психическое состояние, характеризующееся способностью принимать самостоятельные решения в сложных профессиональных ситуациях, правильно оценить свои возможности, передать свои знания другим [22]. М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович в готовности как в состоянии выделяют сложную динамическую структуру, которая является выражением интеллектуальных, мотивационных и волевых характеристик, взятых в совокупности и в соотношении с внешними условиями и задачами. Эта динамическая структура состоит из следующих компонентов: осознание своих потребностей, требований общества или поставленной задачи другими людьми; осознание целей; осмысление и оценка условий действий; определение на основе представленных условий деятельности способов решения задач; прогнозирование интеллектуальных, эмоциональных,

мотивационных и волевых процессов, оценка своих возможностей, уровень притязаний; мобилизация сил в соответствии с задачей [30].

Компоненты психолого-педагогической готовности к педагогическому менеджменту включаются в ее структуру по признаку их влияния на успешность деятельности. Основными компонентами данного процесса, на наш взгляд, являются:

- индивидуальное сознание (сформированность целевого и мотивационного компонентов профессиональной деятельности, потребность в овладении технологией);
- индивидуальная технология (совокупность приемов и способов организации профессиональной деятельности);
- индивидуальная техника (профессионально важные качества и способности).

Индивидуальное сознание является базисом формирования психолого-педагогической готовности к педагогическому менеджменту. Для успешного овладения новой технологией педагог должен быть мотивирован на совершенствование своей деятельности и развитие личностных качеств.

Как показывают многочисленные психологические исследования, мотивы, являются самой устойчивой основой поведения конкретного человека и выполняют следующие функции: побуждение и направление к деятельности; целеобразование и смыслообразование [36,39,44,47,52,56]. Как только появляется мотив, человек перестает быть безучастным, у него возникает направленность на конкретную цель, которой он стремится достигнуть.

Трудовая деятельность, как правило, бывает полимотивированной, то есть имеющей одновременно несколько целей и смыслов, поэтому мотивы, побуждающие ее, находятся между собой в неравных (иерархических) отношениях. У каждого педагога существует своя уникальная, сложно устроенная «пирамида» самых разнообразных мотивов. Мотивационная пирамида - это очень устойчивая внутренняя психологическая система, выстраиваемая человеком всю жизнь. В ней невозможно мгновенно что-либо кардинально изменить

путем прямых внешних воздействий. Всякий новый мотив скорее «встраивается», находит свое место в уже сформированной системе мотивации человека, нежели существенным образом ее преобразует.

Рассмотрим наиболее общие, фундаментальные основания трудовой мотивации, которые могут быть использованы для развития направленности к педагогическому менеджменту.

Как показывают исследования, один из самых мощных мотивов - интерес к работе [68]. Непривлекательный труд кажется человеку лишенным всякого смысла и воспринимается как тяжелое наказание. Проведенный опрос свидетельствует, что большинство преподавателей (68%) стремятся к личностной самореализации, осуществляя ее прежде всего через творческое содержание профессиональной деятельности, субъективное удовлетворение от хорошо выполненной работы. Для 84% опрошенных чрезвычайно важно отношение и профессиональное признание со стороны коллег. Развитие интереса к работе в системе педагогического менеджмента предполагает инновационный, творческий характер организации профессиональной педагогических работников, повышение их самостоятельности и возможность проявления собственной инициативы.

В структуру основной трудовой мотивации входит и материальная заинтересованность. К сожалению, в условиях недостаточного государственного финансирования у директора общеобразовательного учреждения зачастую нет дополнительных ресурсов для стимулирования работников. Однако исследования [11], свидетельствуют о том, что удовлетворенность педагогов материальным вознаграждением (зарботной платой и премиями) зависит не столько от их размера, сколько от соответствия представлений людей о социальной справедливости в оценке их стараний и деятельности. В такой ситуации материальное поощрение - не просто некоторая сумма, получаемая работником на собственные нужды, но и показатель того, как руководство и коллектив оценивают его вклад в общее дело образования обучающихся. В этом аспекте система педагогического менеджмента может выступать критерием

оценки эффективности педагогической деятельности, т.к. подразумевает постоянный мониторинг изменений как в работе педагогических работников, так и в уровне обученности, развития, воспитанности обучающихся. Результаты мониторинга могут быть использованы руководством общеобразовательного учреждения для более дифференцированного подхода к решению вопросов материального стимулирования.

Нельзя обойти вниманием и такой важный фактор трудовой мотивации, благоприятный психологический климат. Ежедневные отношения с учащимися, коллегами по работе, с руководителями, общая атмосфера в учебном заведении оказывают исключительно сильное влияние на активность, творчество, удовлетворенность общением, что в свою очередь повышает эффективность педагогического процесса. Разработанная система педагогического менеджмента изначально предполагает формирование комфортных условий для участников педагогического процесса, во-первых, в силу субъект-субъектных отношений и активного взаимодействия, во-вторых, вся деятельность педагога-менеджера предполагает создание ситуации успеха и мотивацию учащихся к достижению личностнозначимой цели.

Говоря о психолого-педагогической готовности педагогических работников к педагогическому менеджменту нельзя не учитывать такую характеристику как индивидуальный стиль деятельности, который составляет индивидуальную технологию и отражает его индивидуальный почерк в реализации своих функций. Индивидуальный стиль деятельности педагога - совокупность задач, средств и способов педагогической деятельности, а также более частных особенностей (например, ритм работы), характерных и устойчивых для данного педагога [31]. Для нашего исследования наиболее значимым является тот факт, что поскольку индивидуальный стиль определяется соотношением задач и способов деятельности, то он может меняться. Следовательно, данная характеристика личности поддается коррекции и развитию.

Для определения данного параметра в исследовании был применен подход, разработанный А.Я. Никоновой, при котором в основу различения стилей в профессионально-педагогической деятельности были положены следующие основания:

- содержательные характеристики стиля (ориентация на процесс и результат деятельности, использование в деятельности ориентировочного и контрольно-оценочного компонентов);
- динамические характеристики (гибкость, устойчивость, переключаемость и др.);
- результативность (уровень обученности, воспитанности и знаний, умений, навыков и качеств личности обучающихся, а также интерес к предмету) [45].

Таким образом, было выделено четыре стиля индивидуальной профессионально-педагогической деятельности.

1. Эмоционально-импровизационный стиль характеризуется ориентацией педагога на процесс обучения, субъект-субъектные отношения. Занятия построены логично, интересно, однако в процессе объяснения у него часто отсутствует обратная связь с учащимися. Предпочитает взаимодействовать с «сильными» учащимися, при этом большую часть учебного занятия говорит сам, не давая высказаться и не слушая обучающихся. Для учителей с эмоционально-импровизационным стилем характерно недостаточно адекватное планирование образовательного процесса. Для отработки на занятии он выбирает наиболее интересный учебный материал; менее интересный, хотя и важный материал, он оставляет для самостоятельного разбора учащимися. В деятельности учителей с эмоционально-импровизационным стилем недостаточно представлены закрепление и повторение учебного материала, контроль знаний учащихся. Учителей с эмоционально-импровизационным стилем отличает высокая оперативность, использование большого арсенала разнообразных методов обучения. Он часто практикует коллективные обсуждения, стимулирует спонтанные высказывания обучающихся. Для него

характерна интуитивность, выражающаяся в частом неумении проанализировать особенности и результативность собственной деятельности на занятии.

2. Репродуктивно-методический стиль характеризуется ориентацией педагога преимущественно на результаты обучения (формально обеспечение минимального уровня Государственного стандарта), субъект-объектные отношения. Адекватно планируя образовательный процесс, преподаватель с репродуктивно-методическим стилем проявляет консервативность в использовании средств и способов профессионально-педагогической деятельности. Высокая методичность (систематичность закреплений, повторения учебного материала, контроля знаний обучающихся) сочетается с малым, стандартным набором используемых методов обучения, предпочтением репродуктивной деятельности учащихся, редким использованием групповых и т.п. технологий обучения. В процессе взаимодействия с учебной группой преподаватель с репродуктивно-методическим стилем обращается к небольшому количеству учащихся, особое внимание уделяя «слабым» ученикам. В целом для учителей с данным стилем деятельности характерна рефлексивность.

3. Адаптивно-импровизационный стиль характеризуется ориентацией педагога на процесс и результаты обучения, адекватное планирование образовательного процесса с учетом некоторых особенностей обучающихся, субъект-объектные отношения. Педагог с адаптивно-импровизационным стилем испытывает трудности в подборе и варьировании методов обучения, не всегда способен обеспечить высокий темп работы. Практически не использует групповые технологии обучения. Взаимодействие построено на стандартном диалоге между управляющей и управляемой подсистемами.

4. Эмоционально-методический стиль характеризуется ориентацией педагога на процесс и результаты обучения, адекватное планирование учебно-воспитательного процесса, высокая оперативность, некоторое преобладание интуитивности над рефлексивностью, субъект-субъектные отношения. Педагог

с эмоционально-методическим стилем поэтапно отрабатывает весь учебный материал, внимательно следит за уровнем знаний, умений и навыков всех учащихся (как «сильных», так и «слабых»), в его деятельности постоянно представлены закрепление и повторение учебного материала, контроль знаний учащихся. Такого педагога отличает высокая оперативность, он часто меняет вида работы на занятии, практикует коллективные обсуждения и групповые технологии обучения. Использует богатый арсенал методических приемов при отработке учебного материала, стремится активизировать обучающихся, сформировать прочную мотивацию к предмету, владеет технологиями побуждения учащихся к самообразованию, самоорганизации, творческой и профессиональной самореализации, самоконтролю. Активно реализует авторские модели, алгоритмы и технологии обучения, обеспечивая высокое качество подготовки будущих специалистов.

Сопоставление выделенных индивидуальных стилей деятельности с содержанием системы педагогического менеджмента позволяет сформулировать вывод о том, что наиболее предпочтительными стилями являются эмоционально-методический и адаптивно-импровизационный.

Наиболее важным психолого-педагогическим условием эффективной реализации разработанной модели является наличие у учителя управленческого профиля, основу которого составляют профессионально важные качества личности. Учитывая специфику предмета исследования, профиль личности должен интегрировать приоритетные качества педагога и менеджера.

Изучению как педагогических, так и управленческих способностей посвящено большое количество исследований [49,60,76, и др.]. В связи с чем, можно констатировать, что данные вопросы изучены достаточно полно, однако, каждый в своей области. Поэтому в своем исследовании мы опирались на уже имеющиеся и обобщенные данные о деятельности и профессионально важных качествах управленцев и педагогов, а также на собственные эмпирические результаты.

Несомненно, учителю необходимо быть профессионалом в педагогической деятельности, т.е. знать и уметь использовать наиболее эффективные методы обучения обучающихся, уметь формулировать учебные задачи, нести ответственность за результат своей деятельности и т.д. Поскольку процесс формирования необходимых педагогических качеств начинается уже при обучении в ВУЗе, априори будем считать, что соответствующий педагогический профиль у преподавателей уже сформирован. Тогда как управленческие способности являются неким новообразованием, поэтому считаем необходимым, более подробно остановиться на изучении именно их структуры.

Разные авторы предлагают свою структуру способностей и личностных качеств менеджеров. Сторонники одного из подходов определяют профессионально важные качества на основе выполняемых функций: способность к качественному планированию деятельности, хорошие организаторские способности, способность принимать решения в неопределенных ситуациях, практически оценивать вероятные последствия своих решений и т.д. [5,19,63]; другой подход предполагает выделение социально-психологических требований к личности менеджера: уверенность в себе, эмоциональная уравновешенность, стрессоустойчивость, креативность, предприимчивость, ответственность, общительность и т.д. [26,33,40]. Еще одна классификация разработана международным бюро «Внутренние исследования», которая почти двадцать лет успешно действует на рынке образовательных услуг Нидерландов. Исследователями бюро было выделено 13 поведенческих критериев, которые в большей или меньшей степени должны быть присущи менеджерам учебных заведений: предприимчивость; педагогическое руководство; способность быстро адаптироваться; организаторские способности; умение давать правильную оценку; способность принимать решения; руководство группами; руководство по индивидуальному принципу; энергичность и умение противостоять стрессам; способность адекватно воспринимать действительность и чувство юмора; способность решать проблемы; умение

находить выходы из конфликтных ситуаций; устная коммуникация и презентация [26].

Однако, согласно разработанной модели, содержание педагогического менеджмента предполагает наличие у педагога комплекса управленческих способностей, как функциональных, так и психологических. В связи с этим, наиболее адекватной для нашего исследования является структура способностей менеджера, предложенная американскими учеными М. Вудкоком и Д. Френсисом.

Согласно данной теории наиболее актуальными способностями менеджера являются: способность управлять собой; разумные личные ценности; четкие личные цели; упор на постоянный личный рост; навык решать проблемы; изобретательность и способность к инновациям; высокая способность влиять на окружающих; знание современных управленческих подходов; способность руководить; умение обучать и развивать подчиненных; способность формировать и развивать эффективные рабочие группы.

Особую значимость для исследования имеют, выделенные авторами ограничения - факторы, сдерживающие потенциал личности и снижающие эффективность управленческой деятельности. На основе концепции ограничений были выявлены факторы, снижающих эффективность педагогического менеджмента:

1. Неумение управлять собой - неумение управлять своими эмоциями в возможных стрессовых ситуациях, возникающих в процессе практической деятельности, открытое проявление отрицательных эмоций; импульсивность в принятии решений.

2. Размытые профессиональные ценности - отсутствие профессиональной направленности и мотивации достижения успеха в работе.

3. Нечеткие профессиональные цели - отсутствие осознанного понимания смысла педагогической деятельности; неспособность прогнозировать конечный результат своей деятельности.

4. Нерациональное использование времени - неумение планировать собственную деятельность; отсутствие четкой организации учебного процесса с минимизацией временных потерь.

5. Низкая информационная культура - отсутствие навыков работы с современными источниками информации; низкая активность использования новых информационных технологий; ограниченный подход к методам и средствам воспроизведения учебного материала.

6. Остановленное саморазвитие - недостаточная способность к инновациям; отсутствие направленности и мотивации на саморазвитие и самосовершенствование; неспособность к рефлексии и самоанализу.

7. Слабый навык решать проблемы - отсутствие стратегии принятия решений в условиях современного развития профессионального образования.

8. Отсутствие творческого подхода - отсутствие способности генерировать новые идеи; неумение разрабатывать и внедрять авторские технологии в практическую деятельность.

9. Неумение оказывать влияние на учащихся — отсутствие способности к лидерству; слабые организаторские способности; недостаточная способность обеспечивать взаимодействие всех систем педагогического процесса.

10. Неумение обучать - отсутствие способности формировать у учащихся систему ЗУН; развивать их мышление и познавательный интерес.

11. Низкая способность формировать коллектив - неумение управлять межличностными отношениями; неумение организовывать решение коллективных задач; неумение формировать личностнозначимые цели для каждого учащегося.

12. Неумение управлять конфликтами - непонимание сущности педагогического конфликта; низкая способность справляться с конфликтными ситуациями.

Таким образом, концепция ограничений представляет собой комплексный способ выявления имеющегося управленческого потенциала педагога и

позволяет наметить возможные этапы развития личностных качеств и методических приемов.

Обобщая вышеизложенное, психолого-педагогическую готовность к педагогическому менеджменту можно рассматривать как важное условие эффективной реализации модели педагогического менеджмента в образовательном процессе.

Результаты исследования подтвердили, что выделенные критерии эффективности профессионально-педагогической деятельности способствуют оптимизации организации образовательного процесса; формированию новой модели личности педагога-менеджера.

Для решения первой задачи проводилось комплексное психолого-педагогическое исследование деятельности преподавателей образовательной организации.

Оценка уровня развития мотивационного компонента профессионально-педагогической деятельности проводилась с помощью статистических методов оценки готовности к инновациям и методики изучения системы мотивов, оказывающих влияние на трудовое поведение человека (Н.В. Гришина).

Степень готовности оценивалась по пятибалльной шкале. Каждый балл указывает на степень готовности к использованию в своей профессиональной деятельности новых технологий, единице соответствует минимальный уровень готовности, пятерке - максимальный. Среди участников проводилось анкетирование: «Используете ли Вы новые педагогические технологии в своей профессиональной деятельности для повышения ее эффективности?». Ответом может служить один из пяти возможных: 1 - никогда; 2 - ред ко; 3 - иногда; 3 - часто; 5 - всегда. Ответы респондентов группировались по степени готовности, затем определялась абсолютная (N_i) и относительная (в %) частота распределения педагогов (таблица 3).

Таблица 3. Распределение ИПР по степени готовности к инновационной деятельности.

Показатели	Степень готовности					Итого
	1	2	3	4	5	
Абсолютная частота (N _j)	4	11	15	12	4	46
Относительная частота (%)	8,7	24	32,6	26	8,7	100

Оценкой или показателем «уровня развития направленности и мотивации» для данной группы респондентов может служить относительная разница между числом «готовых» и числом «неготовых» в группе, то есть доля этой разницы в общем числе респондентов данной группы. Тогда значение этого показателя (или индекса $I_{\text{нм}}$) не будет зависеть от объема группы (1):

$$I_{\text{нм}} = \frac{N_5 + 0,5N_4 - 0,5N_2 - N_1}{N_5 + N_4 + N_3 + N_2 + N_1}$$

Индекс $I_{\text{нм}}$ обладает следующими свойствами. Он принимает максимальное значение, равное 1, тогда, когда все респонденты в группе готовы к совершенствованию собственной деятельности, и минимальное значение, равное -1, в случае их неготовности. Индекс равен нулю, если число «готовых» равно числу «неготовых». Положительное значение индекса говорит о том, что «готовых» больше, чем «неготовых». И, соответственно, отрицательное значение появится в обратной ситуации.

Для исследуемой группы Индекс направленности и мотивации будет равен 0,03. Данный показатель позволяет сделать вывод о недостаточном уровне развития направленности и мотивации к совершенствованию профессионально-педагогической деятельности. Большинство опрошенных (32,6%) занимают среднюю позицию, не отвергая инновации, но и активно не используя их.

Анализ состояния педагогических кадров, принимавших участие в анкетировании позволил выявить зависимости между уровнем развития направленности и мотивации и образованием и стажем педагогической деятельности. Были определены следующие тенденции:

- высокий уровень мотивационной готовности наблюдается у более молодых педагогов с высшим педагогическим образованием, имеющих стаж работы в системе образования не более 6 лет;
- средний уровень — у педагогов с высшим и средним специальным образованием и стажем от 6 до 15 лет;
- низкий уровень - преимущественно у преподавателей со стажем свыше 15 лет.

Изучение трудовой мотивации проводилось также при помощи анкетирования (приложение 1).

В результате было выявлено, что наиболее значимыми мотивами своего собственного трудового поведения педагоги считают (по убыванию значимости): удовлетворение от хорошо выполненной работы, стремление добиться максимальной самостоятельности в работе, желание проявлять творчество в работе, хорошее отношение со стороны коллег, желание спокойно работать без неприятностей и нервотрепки при высоком осознании социальной, общественной значимости своего труда. Мотивами, не имеющими особого значения, педагоги назвали: стремление к карьере, стремление проявить себя, выделиться и стремление избежать ответственности, самостоятельного принятия решений.

Кроме того, сравнение оценок личных мотивов (колонка для себя) с оценками мотивов своих сослуживцев (в нашем коллективе принято) показывает высокую индивидуальность мнений педагогов. То есть уже упомянутую выше тенденцию дистанцироваться от коллег по работе, считать их «другими», существенно отличающимися от самого себя. Мотивы, приписываемые педагогами своим сослуживцам, связаны со стремлением добиться карьерного роста, заслужить хорошее отношение со стороны администрации и коллег и общим желанием педагогического коллектива работать спокойно, без неприятностей.

Данные обстоятельства свидетельствуют о достаточно напряженной атмосфере внутри трудового коллектива школы, обособленности всех его членов и несколько «негативной» оценке друг друга.

Далее с помощью методики А.Я. Никоновой изучались особенности индивидуального стиля профессионально-педагогической деятельности. Как показало исследование большинство педагогов (64,3%) придерживаются в своей деятельности репродуктивно-методического и эмоционально-импровизационного стилей; 21,6 % - адаптивно-эмоционального и лишь 14,1 % - эмоционально-методического, как уже отмечалось выше, наиболее соответствующего модели педагогического менеджмента.

Оценка третьего компонента психолого-педагогической готовности к педагогическому менеджменту – управленческого профиля личности проводилась на основе результатов методики «Анализ своих ограничений» (Приложение 2). Наиболее актуальным ограничением для преподавателей является низкая информационная культура, на втором месте – неумение управлять собой, на третьем – нерациональное использование времени; далее по убыванию ранга значимости - нечеткие профессиональные цели; неумение оказывать влияние на учащихся; отсутствие творческого подхода; слабый навык решать проблемы; остановленное саморазвитие; размытые профессиональные ценности; неумение управлять конфликтами; низкая способность формировать коллектив; неумение обучать.

Так, исследование выявило недостаточный уровень подготовки педагогов образовательной организации к реализации модели педагогического менеджмента. Для решения этой проблемы необходимо организовать специальное обучение педагогов, состоящего из теоретического курса и практических тренингов. В план курса необходимо включить вопросы, раскрывающие сущность и содержание всех структурных компонентов модели педагогического менеджмента. Практические занятия направить на развитие у педагогов психолого-педагогической готовности к педагогическому менеджменту, формирование мотивации к

совершенствованию собственной деятельности, развитие адаптивно-импровизационного и эмоционально-методического стилей деятельности и снятие основных личностных ограничений.

Выводы по параграфу:

Итак, программа проектирования модели педагогического менеджмента разделяется на два этапа: подготовительный и непосредственно проектировочный.

Подготовительный этап учитывает готовность педагога к реализации модели педагогического менеджмента, а также анализ деятельности образовательного учреждения во всех направлениях сферы образования.

2.3 Модель педагогического менеджмента и условия ее реализации в образовательной организации МБОУ СОШ № 49

Педагогические работники в своей деятельности вынуждены считаться с множеством факторов, которые не относятся к сфере образования - политических, экономических, социальных, этнических. Особая роль на современном этапе развития системы образования отводится региональным особенностям, оказывающим значительное воздействие на учебный процесс в соответствии с закономерностью взаимодействия образования и промышленной, социокультурной ситуации в регионе. Это означает, что система педагогического менеджмента должна функционировать в соответствии со свойствами внешней среды, развиваться в зависимости от экономических, социальных, культурных, технологических и др. условий и обеспечивать подготовку необходимых региону профессионально образованных специалистов.

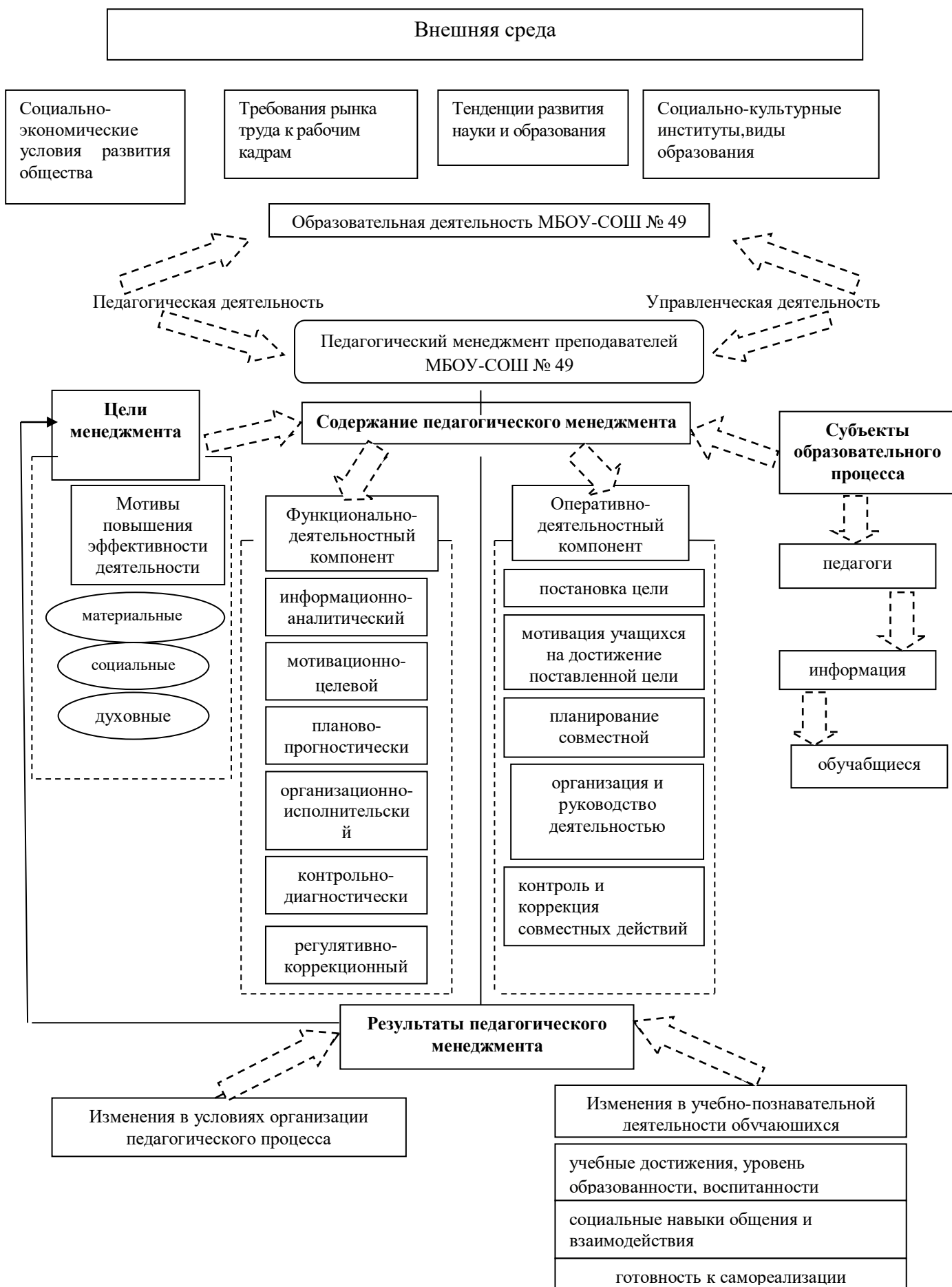


Рис. 3 Модель педагогического менеджмента

Поэтому в качестве первого структурного блока в моделируемой системе педагогического менеджмента (Рис. 3) мы выделяем следующие внешние факторы:

- социально-экономические условия, определяющие возможности развития производства;
- требования рынка труда к рабочим кадрам;
- требования производства к уровню профессионально ценных качеств личности;
- тенденции развития науки и образования.

Доказано, что выделенные факторы оказывают непосредственное влияние на субъекты рассматриваемой системы: личность педагога, личность учащегося, взаимодействующих в определенной организационной структуре, каким является общеобразовательное учреждение.

Вторым блоком рассматриваемой модели будет являться непосредственно сам педагогический менеджмент, который интегрирует педагогическую и управленческую деятельности педагогических работников. Этот структурный блок включает в себя следующие составные элементы: цели, субъекты, содержание и результат. Каждый из этих компонентов сам по себе представляет весьма сложную подсистему.

Необходимо отметить, что в условиях реализации модели педагогического менеджмента образовательный процесс в нашем общеобразовательном учреждении существенно изменится по сравнению с традиционным подходом к обучению.

В связи с этим важно учитывать важнейшие его характеристики при проектировании модели педагогического менеджмента:

- в качестве самостоятельных процессов включены процессы формирования качеств личности, положительных мотивов учения и деятельности;
- в структуре обучения и содержания образования реализованы требования непрерывного образования;

- содержание различных компонентов обучения представлено не только на деятельностно-поведенческом, но и на социально-сущностном уровне;
- предусмотрен контроль за результатами обучения, само- и взаимоконтроль;
- стремление к демократичным, гибким методам управления образовательным процессом, обсуждаемым педагогом и учащимися.

Перечисленные характеристики образовательного процесса в общеобразовательном учреждении продиктованы влиянием педагогического менеджмента, тем самым определяя цели и задачи данной деятельности.

Субъектами системы педагогического менеджмента являются преподаватели, учащиеся и информация, между которыми осуществляется активное взаимодействие.

В содержании педагогического менеджмента мы выделяем два компонента. Это обусловлено процессом интеграции педагогической и управленческой деятельности в целостной системе педагогических работников.

1. Функционально-деятельностный компонент раскрывает содержание деятельности педагогов и состоит из комплекса процессов, то есть действий, операций, благодаря которым происходят преобразования в личности обучающихся. Данный процесс состоит из движения от цели к результату и характеризует конкретные процедуры, которые осуществляет педагог при подготовке, концептуализации, выработке стратегии процессов обучения и воспитания. Основными процедурами являются: диагностика, целеполагание, прогнозирование, проектирование, педагогическая коммуникация. В структуре функционально-деятельностного компонента преобладают познавательная и мыслительная виды деятельности.

Оперативно-технологический компонент представляет содержание управленческого компонента педагогического менеджмента и характеризует практический этап педагогического менеджмента, который связан с

организацией конкретных занятий, созданием и разрешением отдельных ситуаций, непосредственным осуществлением образовательного процесса. Процедуры данного компонента включают - постановку целей, мотивацию обучающихся на достижение поставленной цели, планирование совместной деятельности, организацию и руководство учебно-познавательной деятельностью, контроль и коррекцию совместных действий.

Каждый из выделенных элементов реализует творческую педагогическую инновационную деятельность. Однако взаимовлияние этих процессов опосредуется методологическими и теоретическими основами, определяющими сущность педагогического менеджмента в деятельности педагогических работников.

Весьма важным компонентом содержания педагогического менеджмента является аналитическая деятельность педагогических работников. Педагогический анализ предполагает изучение состояния, тенденций развития, объективную оценку результатов процесса образования и разработку на этой основе системы мер по улучшению собственной деятельности. Чем глубже и качественнее будет проведена диагностика, тем конкретней и основательней будут определены цели, задачи и спланированы конкретные мероприятия по достижению желаемого результата. Поэтому, на наш взгляд, владение методикой анализа для педагогов является чрезвычайно важной и актуальной задачей. Предмет анализа – организация учебно-познавательной деятельности обучающихся.

Общий недостаток традиционной организации обучения, как показали исследования, заключается в том, что учебный материал раз личных предметов изучается изолированно. Преподаватели стараются сообщить учащимся как можно больше информации. В потоке информации, в обилии фактов и частных сообщений по отдельным темам учебных курсов порой теряются главные идеи всего курса обучения и выводы из него. В итоге учащиеся не видят связи между понятиями, явлениями окружающей действительности. А это снижает их активность и качество обучения.

Для этого необходимо установление и использование межпредметных связей в учебном процессе, т.е. взаимная согласованность содержания учебных дисциплин, обусловленная системой наук и образовательными целями.

Кроме того, принципиально важную роль в процессе теоретического обучения обучающихся имеет организация самостоятельной познавательной деятельности, создающей условия реализации творческих возможностей обучающихся, раскрытия их индивидуальности.

Модель педагогического менеджмента предполагает осуществление активной самостоятельной работы обучающихся в учебном процессе в следующих направлениях:

- взаимосвязь коллективной, индивидуальной и фронтальной работы, которая обеспечивает возможность выполнения отдельным учащимся более сложной самостоятельной работы;
- разработка учебных занятий в соответствии с «зоной опережающего развития», предполагающей необходимость самостоятельного приобретения дополнительных знаний и умений;
- постановка личностно-значимых целей, делающих процесс учения активным в результате совместного выдвижения гипотез, развития рассматриваемых проблем, внесения своих предложений в программу обсуждения изучаемого учебного материала;
- выполнение каждым учащимся заданий репродуктивного, конструктивного, творческого характера как в процессе изучения учебного материала, так и при его закреплении и контроле;
- расширение системных знаний и умений в содержании самостоятельной работы: установление локальных (внутрипредметных) и межпредметных связей, проведение специальных комплексных самостоятельных работ; изменение во взаимодействии между преподавателем и учащимися.

Таким образом, система педагогического менеджмента обеспечивает эффективное управление образовательным процессом на уровне педагога в

общеобразовательном учреждении и обеспечивает реализацию следующих путей совершенствования учебного процесса:

- целесообразные планирование и организация педагогической деятельности преподавателей;
- обеспечение развивающей направленности обучения и межпредметных связей с учетом специфики общеобразовательного учреждения;
- организация и координация деятельности по отбору содержания и самостоятельной работы обучающихся.

Указанные выше направления не охватывают всех проблем совершенствования процесса обучения но, их реализация существенно влияет на состояние учебного процесса.

На рисунке показано, что структурный блок, раскрывающий результат педагогического менеджмента состоит из следующих составных элементов:

- изменения в профессионально-педагогической деятельности преподавателей, включающие развитие профессиональной направленности и компетентности, формирование профессионально-важных качеств педагога-менеджера и индивидуального стиля профессиональной деятельности;
- изменения в учебно-познавательной деятельности обучающихся - повышение уровня образованности, воспитанности, развитие социальных навыков общения и взаимодействия, готовность к самореализации в обществе;
- изменения в условиях организации педагогического процесса, состоящие в совершенствовании методов, форм, средств, технологий обучения и профессиональной подготовки.

Традиционная система организации образовательного процесса на современном этапе развития образовательных учреждений находится в некотором противоречии с законами и закономерностями психофизиологической деятельности человека и теорией управления. Классно-урочная система, и это не секрет, характеризуется многопредметностью и низкой частотностью учебных

предметов, что предопределяет низкий уровень знаний обучающихся и постоянную их перегрузку. Эта мысль четко проходит в исследованиях И.Б. Сенновского, П.И.Третьякова, В.В. Шогана. Исследуя данную проблему и задумываясь над ее решением в условиях обычного образовательного учреждения, мы опирались на опыт и материалы Е.А. Ямбурга. С нашей точки зрения, этот руководитель ОУ думает о «школе для всех». Речь идет об обычной, массовой, общеобразовательной школе для детей самых разных возможностей и способностей, для которых надо создать условия, позволяющие в системе отслеживания их деятельности оказывать им конкретную практическую помощь и педагогическую поддержку, обеспечивая: усвоение и закрепление знаний; применение знаний и способов действий в разнообразных ситуациях; организацию самостоятельной деятельности обучающихся по обобщению и систематизации знаний как в рамках конкретной темы, так и целого раздела, курса, что соответствует структуре педагогического менеджмента.

Таким образом, создав условия для реализации модели педагогического менеджмента мы сможем сделать процесс обучения интересным, целенаправленным и результативным, обеспечивающим удовлетворенность собственной деятельностью и обучающихся в процессе познания основ наук, и самого учителя - результатами своей работы.

Проектирование программы реализации модели педагогического менеджмента - это основа управления процессом обучения на уроке.

Отрабатывая сущность и механизмы педагогического менеджмента, мы, предполагали, что избранное направление делает приоритетной деятельность обучающихся. Учитель выполняет роль менеджера, организующего и осуществляющего учебно-познавательный процесс.

Рассматривая процесс обучения и управления как открытую, динамичную образовательную систему, мы полагаем, что в образовательном учреждении, проектируемая Программа реализации модели педагогического менеджмента должна во-первых, обеспечить эффективное управление учебно-познавательной деятельностью учащихся на уроке; во-вторых, удовлетворять требованиям:

системности; структурированности; воспроизводимости; планируемой эффективности; оптимальности затрат; результативности образовательного процесса, достижение операционально по ставленной цели.

Знание структуры, функций и основных характеристик педагогического менеджмента позволяет моделировать наиболее рационально виды познавательной деятельности и по этапно управлять учебно-познавательным процессом.

Характеризуя основные этапы, мы предполагали отработать модель управленческой деятельности учителя в процессе обучения и этим облегчить ему возможность познать специфику управленческой деятельности на уроке.

Программа реализации модели педагогического менеджмента - это система наиболее целесообразного проектирования и конструирования содержания учебного процесса. Она может быть представлена следующими этапами и видами деятельности.

Программа реализации модели педагогического менеджмента.

Цель: создание условий для обеспечения эффективного управления учебно-познавательной деятельностью обучающихся на уроке, через реализацию модели педагогического менеджмента.

Таблица 3. Программа реализации модели педагогического менеджмента.

Этапы менеджмента	Содержание менеджмента	Деятельность в процессе	Методика/технология достижения цели	Ожидаемые результаты на конкретном этапе менеджмента
Информационно-аналитический	Изучение личностных качеств учащихся, обеспечивающих успешность в учении: - личностных особенностей учащихся; функциональных резервов организма (психического и	Выявление факторов, сдерживающих деятельность обучающихся. - Совместно с учащимися выявление причин успеха и неудач, оценка деятельности обучающихся и самооценка педагогической	Гибкое управление учебной деятельностью учащихся (при возможности перевод на учением); Анкетирование.	Систематизация банка данных о факторах, сдерживающих качественное развитие процесса обучения

	здоровья) учащихся.	деятельности учителя с её рефлексией.		
	Входная диагностика исходного уровня знаний	Определение исходного уровня обученности обучающихся	Контрольная работа; Самостоятельна я и проверочная работы; Тестирование в открытой и закрытой форме по заданиям для учащихся.	Выявление степени усвоения учащимися учебного материала (базовые знания, умение их использовать в и практической работе). - Выбор форм и методов контроля, систему отслеживания результатов деятельности обучающихся на уроке.
	Анализ результатов образовательного процесса за предыдущий цикл управления (учебный год)	Определение направлений и форм самостоятельно й деятельности учащихся на учебном занятии.	Сравнительный анализ результатов деятельности обучающихся в предыдущем цикле обучения.	Знание учителем реальных учебных возможностей учащихся Сбор и систематизация информации для разработки целевой программы или маршрутов, учебно- познавательную деятельность обучающихся на уроке
1. Мотивационно-	Определение цели, задач:	Конкретизация целей и задач в	Определение направлений	Осознание учащимися

целевой	- учебного курса; - управления учебно-познавательным процессом. Разъяснение значимости учебного курса.	процессе обучения. Ориентация на развитие отношения учащихся к изучаемому предмету.	педагогической поддержки обучающихся в учении. Создание ситуации успеха.	целей и задач учебного курса. Установление и отношения учащихся к учебной деятельности и их ориентация на успех.
2. Планово-прогностический	Определение темы, цели, содержания учебных занятий в соответствии с образовательными стандартами по учебной дисциплине. Учет при планировании затруднений обучающихся, данных анализа процесса, степени обученности учащихся. Прогнозирование системы отношений. Создание ситуации на уроке для проявления индивидуальных особенностей обучающихся, усвоения и осмысления процедур деятельности учащихся	Проектирование рабочей программы и планирования учебных занятий. Определение структуры и технологии конкретного урока. Составление карты изучения конкретной темы, плана-конспекта урока, поурочного планирования. Разработка совместно с учащимися структурно-логической схемы учебного занятия как системы заданий, вопросов, видов учебно-познавательной деятельности в соответствии с поставленной темой и целью урока, самостоятельную и групповые формы работы обучающихся в процессе обучения.	Определение видов и форм учебно-познавательной деятельности: индивидуальные, групповые, коллективные. Структурирование учебного материала. Методика работы по осмыслению содержания и процедур учебно-познавательной деятельности. Конкретизация этапов учебного занятия: - блок; - (способы - Формирование понятий самоанализа, самооценки и рефлексии.	Осуществлена подготовка к учебным занятиям. Процесс обучения управляем, т.к. продуманы цель, задачи, содержание, организационная структура, формы деятельности обучающихся, система отслеживания и контроля за результатами учебно-познавательной деятельности. Определена система оценки результатов работы учащихся на уроке. Четко определена роль учителя как организатора учебно-познавательной деятельности обучающихся на уроке.

3. Организа- ционно- исполнит ельский	Проектирование структуры урока как целостного процесса, - задачами; - содержанием; - методами обучения или их как приемов в обучении; - способами организации и формами учебно- познавательной деятельности; - реальными результатами, системой менеджмента	Разъяснение учащимся сущности освоения способов деятельности. Обеспечение индивидуаль ного в классе.	Организация групповой и работы по осмыслению процедур деятельности. Предоставление учащимся возможности выбора содержания, уровня заданий, формы, темпа и места работы. Использование разработанной коллективно схемы учебного занятия. Организация деятельности по учебным заданиям для освоения процедур деятельности на уроке.	Создание условий для и работы учащихся с различным уровнем базовых знаний; Обеспечена система сотрудничества и обучающихся и учителя на уроке. Осуществление на учебном занятии гибкого управления учебной деятельностью учащихся (при возможности перевод отдельных обучающихся учением)
4. Контроль но- диагност ический	Определение соответствия содержания системы управления деятельности на уроке поставленным целям, задачам, качество обучения и управления образовательны м процессом на уроке. Выявление преимуществ и образовательног о процесса, основанного на организации учебно- познавательной деятельности обучающихся	Оценка управления учебным процессом на уровне учебного класса по критериям образованности ученика: - его личностное отношение к учебному материалу и процессу собственной деятельности; - владение школьником знаниями о приемах и средствах усвоения учебного материала; - владение	Итоговая аттестация учащихся. Индивидуальны е собеседования с учащимися, проведение срезов, административн ых контрольных работ по итогам учебного года.	Результаты контрольных, диагностически х работ всех видов.

	на учебных занятиях и менеджмента в процессе обучения. Определение реализации модели педагогического менеджмента.	школьником предметными знаниями.		
5. Регулятивно-коррекционный	Регулирование и коррекционная работа по результатам процесса.	Анализ данных по реализации модели педагогического менеджмента.	Анализ приемов, методов организации и технологий, обеспечивающих деятельность учащихся на уроках, их степень овладения процедурами деятельности. Сравнительный анализ данных об уровне обученности до реализации модели менеджмента и по завершении управленческого цикла. Выявление учащихся, нуждающихся в коррекционной работе. Определение круга проблем, которые необходимо решить для эффективной реализации модели педагогического менеджмента.	Системный анализ выявленных факторов и причин, сдерживающих развитие обучающихся и качество образовательного процесса. Разработка конкретных практических мер по: - устранению неуспешности учащихся; - деятельности, связанной с реализацией модели менеджмента Определение целей и задач на следующий период. (Последний этап является в деятельности педагогического коллектива в текущем учебном году и в то же время исходным пунктом нового цикла управления в ОУ)

Разработать программу реализации модели педагогического менеджмента - это значит раскрыть сущность и механизмы педагогического менеджмента как комплекса принципов, методов, организационных форм и технологических приемов управления образовательным процессом. Однако, чтобы научно обоснованно управлять на практике образовательным процессом, необходимо четко представлять его уровни управления.

На первом уровне - теоретическом - мы рассматриваем образовательный процесс как систему. Он может быть представлен моделью или компонентами, принципами как составляющими педагогического менеджмента. На этом уровне роль учителя велика. Он должен хорошо знать сущность и особенности образовательного процесса, его цели, содержание и другие компоненты как целостной динамичной системы. Роль обучающегося на этом уровне незначительна. Она сводится к постепенному формированию представления об образовательном процессе в целом и о собственной деятельности.

Овладение основами теоретических знаний о сущности образовательного процесса, его закономерностях, движущих силах (т. е. внутренних противоречиях, которые как философская категория отражают внутренний источник развития), учитель обеспечивает важнейшее условие для управления образовательным процессом на практике.

Следующим не менее важным условием успешности педагогического менеджмента в процессе обучения являются понимание учащимися действий учителя и их готовность к осуществлению собственной деятельности в системе «учитель - ученик», чем и обеспечиваются совместная деятельность, сотрудничество ученика и учителя в образовательном процессе.

Второй и третий уровни образовательного процесса - общешкольные. Разработка образовательной программы, проекта учебного плана ОУ, проектирование конкретного образовательного процесса в форме рабочей программы, планов на год, учебную тему, отдельное занятие - это важный этап в деятельности учителя, так как каждый педагог понимает, что составление названных документов по своей

образовательной отрасли обеспечивает рациональное программирование и прогнозирование программы развития ОУ в целом.

В соответствии с проблемой наших исследований важным представляется четвертый уровень – реального процесса, с которым связаны все предыдущие уровни. Особенность этого уровня - во взаимодействии всех вышеперечисленных уровней. Каждый предшествующий уровень обеспечивает успешность протекания последующего, его направленность и качество. Именно на этом уровне возрастает роль управленческой деятельности учителя, которая должна быть целенаправленной, системной, гибкой, демократичной, обеспечивающей самоуправление обучающихся в образовательном процессе. Эту деятельность педагога мы попытались раскрыть при проектировании Программы реализации модели педагогического менеджмента. Естественно, что избранное направление делает приоритетной деятельность учащихся. Учитель выполняет роль организатора учебно-познавательного процесса на своем уровне.

Продуктивность управления учебно-познавательной деятельностью обучающихся будет определяться прежде всего тем, насколько учитель смог вооружить обучающихся умениями самостоятельно работать, мыслить, владеть способами познавательной деятельности, умением видеть и раскрывать систему содержательных операций, входящих в состав и структуру содержания учебного материала. Учебный процесс управляем, если учитель владеет основами педагогического менеджмента.

Выводы по параграфу:

1. Итак, система педагогического менеджмента должна функционировать, учитывая экономические, культурные, социальные условия внешней среды;
2. Пед.менеджмент соединяет в себе управленческую и педагогическую деятельность педагога;
3. В модели пед.менеджмента отводится большое внимание активной самостоятельной работе учащихся;

4. Программа реализации пед.менеджмент – это технологические приемы и принципы управления образовательным процессом. Учителю отводится роль организатора учебного процесса.

Выводы по 2 главе :

Как деятельностная система модель педагогического менеджмента — включает в себя следующие структурно-функциональные компоненты и системообразующие факторы: цель деятельности (планируемый, ожидаемый результат), субъект деятельности (преподаватели, учащиеся, информация), содержание деятельности (функции и технологии), способы деятельности (методы и стиль взаимодействия учителя с учащимися).

Модель педагогического менеджмента предполагает субъект-субъектный характер отношений в образовательном процессе, когда учащийся выступает как самостоятельный, активный и свободный участник педагогического взаимодействия, а не как пассивный объект обучения и воспитания. Такая позиция учащегося обусловлена личностной мотивацией, индивидуальным восприятием и оценкой поставленных образовательных и производственных задач, избирательным отношением к личности преподавателя.

Педагог, в изменившейся образовательной педагогической среде педагогического менеджмента, выполняет традиционные педагогические функции, однако ведущей становится развивающая, по отношению к обучающей, информационной и контролирующей функциям.

Система педагогического менеджмента направлена на реализацию социального заказа, обеспечивает удовлетворение образовательных потребностей обучающихся, претворяет в жизнь идеи и принципы гуманизма.

На основе анализа и синтеза педагогических и управленческих функций, наиболее важными в системе педагогического менеджмента выступают следующие функции: целеполагание, как способность системы выдвигать желаемые и необходимые цели для всех участников образования; планирование, позволяющее системе обеспечить реальность и достижимость

целей; управление, включающее взаимодействие педагога и учащегося в процессе реализации педагогической технологии; мониторинг процесса изменений в мотивационной и образовательных средах; самоуправление, как интеграция функции управления и личности.

На основе выделенных функций построена Программа реализации модели педагогического менеджмента, как научно обоснованная, рационально организованная и оптимально оснащенная деятельность учителя, характеризующаяся строго определенной последовательностью способов (методов), операций, позволяющих получать устойчивый запланированный результат при наи меньших затратах сил, средств, времени.

Основным условием успешной реализации разработанной модели является психолого-педагогическая готовность педагогов к педагогическому менеджменту, включающая направленность и мотивацию, профессионально важные качества педагога-менеджера, индивидуальный стиль деятельности.

В ходе экспериментального исследования установлено наличие у педагогических работников психологических и педагогических факторов, ограничивающих личностный потенциал и негативно влияющих на результат профессиональной деятельности. Среди самых актуальных для педагогов с различным стажем профессиональной деятельности (от 1 до 20 лет) являются: недостаток информационной культуры, недостаточное развитие функции планирования, неумение управлять собой и формировать творческие коллективы.

Организация профессионально-педагогической деятельности педагогического коллектива образовательной организации на новой методологической и теоретической основе уже в настоящее время заметно активизировала педагогическое творчество в нашей образовательной организации, что предполагает повышение успеваемости по образовательным дисциплинам, вовлечение обучающихся в творческую деятельность, индивидуализацию обучения и воспитания.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенные научно-теоретические и методологические исследования в теории и практике менеджмента в образовании и осмысление новой философии социального управления обусловлены происходящими изменениями в стране в экономических отношениях, государственно-политическом устройстве, общественном сознании, направлениях государственной политики на современном этапе, изучение, анализ и оценка мирового управленческого опыта, поиск резервов повышения качества обучения привели нас к рассмотрению и обоснованию проблемы педагогического менеджмента в классе, изменению роли учителя в организации учебно-познавательной деятельности учащихся на уроке.

Проведенное исследование позволило установить, что управление является исторически сложившимся и неотъемлемым видом деятельности педагогических работников.

Тип преподавателя-информатора, транслятора информации уходит в прошлое. Гарантированные, стабильные и прочные знания дает педагог, который не только организует процесс обучения способам учебно-познавательной деятельности, но и управляет на своем уровне учебными группами, классным коллективом. Системой этой деятельности учитель и руководитель обогатились, изучая теорию менеджмента в образовании, используя современные достижения в науке.

Только педагог, целенаправленно осуществляя свою профессиональную и параллельно управленческую функции, в состоянии принимать разумные решения в реальной ситуации, оказывать непосредственно в процессе обучения педагогическую поддержку учащимся, организовывать выполнение принятых решений совместно с учащимися, создавать надлежащие условия для успешной работы каждого участника образовательного процесса в системе «учитель – ученик». Работая в условиях конкретной ситуации, учитель обеспечивает мотивацию и стимулирование деятельности обучающихся, совместными усилиями коллектива обучающихся и самого учителя корректируя эту деятельность и объективно ее оценивая.

Педагогический менеджмент - это процесс, основанный на взаимодействии, взаимопроникновении, взаимовлиянии, взаимопонимании двух равных субъектов этих процессов: учителя и учащегося. Он обладает всеми признаками деятельности как общего феномена человеческой практики, и в то же время имеет особенности, обусловленные специфической действительностью осуществления управления в условиях образовательного процесса. Особенности педагогического менеджмента преподавателей состоят: в значительном расширении границ применения управленческих функций; комплексности и многоплановости его использования; в предмете и продукте педагогической деятельности; системах и формах организации образовательного процесса

Модель системы педагогического менеджмента позволяет рассматривать совокупность элементов педагогической и управленческой деятельности как единый механизм, обеспечивающий достижение конечных целей системы.

Управленческая деятельность учителя представляет собой процесс решения системы разнообразных управленческих задач. При этом необходимо учитывать многообразие внешних и внутренних условий. В связи с этим деятельность учителя по педагогическому управлению, или педагогическому менеджменту, должна опираться не на жесткие алгоритмы, а на стратегию поиска и знания научных основ управления. Поэтому педагогический менеджмент в обучении мы рассматриваем как один из важнейших аспектов в подготовке будущих учителей и обязательный компонент, модуль в системе курсовой подготовки и переподготовки ныне действующей армии учителей, которым необходимы эти знания. Только обогащая учителя новыми интегрированными знаниями в области теории менеджмента, совершенствуя научно-теоретическую подготовку по психологии, диагностированию затруднений обучающихся и применению новых технологий в практике обучения, можно соответствовать направлениям государственной политики в области образования на современном этапе.

Проведенное исследование и его результаты подтвердили нашу гипотезу и позволили сделать следующие выводы.

Управлять учебно-познавательным процессом - это значит непрерывно познавать, исследовать процесс обучения, вносить своевременные коррективы в технологию обучения процедурам учебно-познавательной деятельности, отслеживать результаты по каждому компоненту и звену учебного процесса, выявлять закономерности, видеть прогрессивные тенденции в развитии познавательных и интеллектуальных возможностей учащихся и этим обеспечивать качество учебного процесса и управления. Учитывая, что без специальной подготовки учителю трудно обеспечить реализацию современных направлений и идей в учебных планах, мы считаем целесообразным предусмотреть курсовую переподготовку кадров по педагогическому менеджменту.

Разработанная в процессе исследования Программа реализации модели педагогического менеджмента - это попытка оказать практическую помощь учителю в управлении

Таким образом, определяющими факторами, обеспечивающими обновление содержания и технологий обучения и воспитания подрастающего поколения, являются научные достижения в теории педагогики, в управлении качеством образования на основе использования теории педагогического менеджмента.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания [Текст] / Б.Г. Ананьев. - Л., 1968. - 339с.
2. Бабанский, Ю.К. Рациональная организация учебной деятельности [Текст] / Ю.К. Бабанский. - М., 1981.- 96с.
3. Бекман, А. Самоменеджмент: искусство овладения повседневностью [Текст] : пер. с нем./ А. Бекман. - Калуга: Духов, познание, 2002. - 145с.
4. Беляева, А.П. Интегративно-модульная педагогическая система профессионального образования [Текст]: / А.П. Беляева. - СПб., 1996. - 226с.
5. Бережная, С.К. Вариативный подход к повышению квалификации педагогических работников профессиональной школы [Текст]: автореф. дисс. на соискание ученой степени канд. пед. н. / С.К. Бережная. - Ярославль, 2000. — 22с.
6. Божович, Л.И. Избранные психологические труды: проблемы формирования личности [Текст] / Л.И. Божович; под ред. Д.И. Фельдштейна. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 225с.
7. Бродский, Ю.С. Подпрограмма управленческой деятельности администрации по реализации программы развития ОУ: Методические разработки вариативной модели: Изд. 2-е, доработанное. Урал. Гос. Пед. Ун-т Екатеринбург, 2002. -38с.
8. Бродский, Ю.С. Стратегическое управление организацией: Опорные конспекты лекций и задания для самостоятельной работы: В 2 ч. Ч.2. – Екатеринбург, 2004. – 67с.
9. Бромберг, А. Информационное обеспечение управленческой деятельности [Текст]/ А. Бромберг // Народное образование. - 1999. № 6. - с.57-62.
10. Вазина, К.Я. Педагогический менеджмент [Текст]: концепция, опыт работы / К.Я. Вазина. - М.: Педагогика, 1991. - 265с.

11. Вазина, К.Я. Управление новым типом учебного заведения [Текст]: концепция, опыт /К.Я. Вазина. - Челябинск, 1996. - 20с.
12. Вопросы истории профтехобразования [Текст]: материалы симпоз., проведен. 14- 15 апр. 1981 г. в г.Липецке. - М., 1983. - 145с.
13. Вопросы подготовки менеджеров образования: управление, коммуникация и профессиональное развитие специалистов [Текст]: учеб. пособие./ сост. Бадешко Т.Г. - Волгоград: Перемена, 1999. - 134с.
14. Воровщиков, С.Г. Внутришкольное управление развитием учебно-познавательной компетентности старшеклассников [Текст]: автореф. дисс. на соискание ученой степени докт. пед. наук. / С.Г. Воровщиков. – М., 2007. – 23с.
15. Выготский, Л.С. Проблемы развития психики [Текст]: собрание сочинений в 6-ти т. Т.3 / Л.С. Выготский; гл. ред. А. Запорожец. - М.: Педагогика, 1983. - 333с.
16. Гайнутдинов, Р.М. Социально-психологические закономерности организационной культуры как фактора управления учреждением дополнительного образования [Текст]: автореф. дисс. на соискание ученой степени канд. психол. наук./ Р.М. Гайнутдинов. – Ярославль, 2001. – 24с.
17. Давыдов, В.В. Проблема развивающего обучения [Текст] / В.В. Давыдов. — М., 1986. - 240с.
18. Дахин, А.Н. Моделирование компетентности участников открытого образования [Текст] / А.Н. Дахин. – М.: НИИ школьных технологий, 2009. – 292с.
19. Дудников, В. Менеджмент сферы образования: Технология, разработка концепции и стратегии школы [Текст]: метод. пособие. / В. Дудников. - Самара: изд-во СИПКРО, 1998. - 113с.
20. Загвязинский, В.И. Теория обучения: современная интерпретация [Текст] / В.И. Загвязинский. – М.: Академия, 2001. – 215с.

21. Зыбарева, В.И. Управление воспитательно-образовательным процессом в педагогическом колледже [Текст]: автореф. дисс. на соискание ученой степени канд. пед. наук. / В.И. Зыбарева. – Кемерово, 2001. – 21с.
22. Иванова, Л.А. Моделирование системы управления инновационной деятельностью в образовании [Текст]: научно-методические рекомендации / Л.А. Иванова. - Великий Новгород: НРЦРО, 1997. - 20с.
23. Исаев, И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя [Текст]: учеб. пособие / И.Ф. Исаев. - М.: ИРПО, 2002. - 208с.
24. Карпов, Ю.П. Педагогический менеджмент: проблемы, опыт [Текст] / Ю.П. Карпов - СПб.: ЦИПКПО, 1998. - 176с.
25. Киуру, Е.А. Управление профессиональным лицеем в условиях реорганизации образования [Текст]: автореф. дисс. на соискание ученой степени канд. пед. н. / Е.А. Киуру. – М., 2000. – 22с.
26. Кокке, Ф. Тринадцать критериев для кандидатов в менеджеры [Текст] / Ф. Кокке //Директор школы.-1995., с.16-21.
27. Конаржевский, Ю.А. Внутришкольный менеджмент [Текст] / Ю.А. Конаржевский. – М.: Новая школа, 1993. – 235с.
28. Конаржевский, Ю.А. Менеджмент и внутришкольное управление. [Текст] / Ю.А. Конаржевский. - М.: Центр «Педагогический поиск», 2000. – 224с.
29. Копнин, П.В. Диалектика как логика и теория познания [Текст] / П.В. Копин. - М.: Наука, 1973. - 348с.
30. Коробейникова, Е.Н. Формирование основ педагогического менеджмента у студентов педвуза в современных условиях [Текст]: автореф. дисс. на соискание ученой степени канд. пед. наук./ Е.Н. Коробейникова. - М., 2003. - 20с.
31. Кочин, А.А. Повышение эффективности моделирования индивидуального стиля образовательной деятельности будущих специалистов [Текст] / А.А. Кочин. - СПб, 2001. - 45с.

32. Краевский, В.В. Методология научного исследования [Текст]: пособ. для студ и аспирантов гуманитар. ун-тов. / В.В. Краевский. - СПб.: СПбГУП, 2001. - 153с.
33. Кузибецкий, А.Н. ВОКСОМП - Международный инновационный проект в области образовательного менеджмента [Текст] / А.Н. Кузибецкий // Профессиональное развитие учителя в послевузовский период непрерывного педагогического образования. - Волгоград, 1998, с. 107-112.
34. Лебедев, О.Е. Управление образовательными системами [Текст] : учеб. пособие. О.Е. Лебедев. - Великий Новгород: НРЦРО, 1998. - 90с.
35. Леонтьев, А.К. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А.К. Леонтьев . - М., 1977 - 589с.
36. Лисачкина, В.Н. Теоретико-методические проблемы повышения квалификации преподавателей физики системы профессионально-технического образования [Текст]: автореф. дисс. на соискание ученой степени канд. пед. наук. / В.Н. Лисачкина. - Тольятти, 1996. - 24с.
37. Лихачев, Б.Т. Методологические основы педагогики [Текст] / Б.Т. Лихачев. - Самара: изд-во СИУ, 1998. - 200с.
38. Ломов, Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии [Текст] / Б.Ф. Ломов. -М.: Наука, 1994.- 444с.
39. Местечкин, В.И. Сущность профессионального образования в организационно-образовательном менеджменте: профессионально-деятельностный подход [Текст]: в помощь преподавателю / В.И. Местечкин. - Челябинск: Юж.-Урал. науч.-образоват. центр, 2002. - 26 с.
40. Мищенко, В.А. Формирование коммуникативно-технологической культуры учителя [Текст]: автореф. дисс. на соискание ученой степени канд. пед. наук. / В.А. Мищенко. - М., 1999. - 16с.
41. Никонов, И.П. Научные исследования как фактор совершенствования трудовой деятельности научно-педагогических кадров высшей школы Болгарии/Автореф. дис. ... канд. эконом. наук. - Л., 1980. - 22с.

42. Огаркова, А.П. Педагогическое управление развитием учебно-операциональной и познавательной самостоятельностью студентов [Текст]: монография / А.П. Огаркова.- Магнитогорск: МГМА, 1997. – 198с.
43. Панасюк, В.П. Системное управление качеством образования в школе [Текст] / В.П. Панасюк. – СПб., - М., 2000. – 189с.
44. Певзнер, М.Н. Научно-методическое сопровождение персонала как фактор повышения качества образования в условиях открытых образовательных систем [Текст] / М.Н. Певзнер //Теоретические проблемы и технологии инновационного менеджмента в образовании. - Великий Новгород, 2000. - С. 28-35.
45. Педагогический менеджмент и прогрессивные технологии в образовании [Текст]: материалы IV междунар. науч.-метод. конф. – Саратов, 1997. - 21с.
46. Перовский, Е.И. Руководство учебно-воспитательной работой в школе [Текст]: / Е.И. Петровский . – М., 1952.- 89с.
47. Платонов, Ю.П. Социальная психология трудовой деятельности [Текст]: опыт теоретико-экспериментального исследования / Ю.П. Платонов. - СПб.: Наука, 1992. – 103с.
48. Подласый, И.П. Продуктивная педагогика [Текст]: книга для учителя / И.П. Подласый. – М.: Народное образование, 2003. – 201с.
49. Попова, Г.Н. Формирование профессионально значимых качеств будущего учителя на этапе допрофессиональной подготовки [Текст]: автореф. дисс. на соискание ученой степени канд. пед. наук. / Г.Н. Попова. - Кемерово, 2000. - 24с.
50. Поташник, М.М. Глухая провинция или столица образовательного менеджмента? [Текст] / М.М. Поташник // Нар. образование. - 2000. N 1. - С. 19-22.
51. Поташник, М.М. Качество образования: проблемы и технология управления [Текст]: в вопросах и ответах / М.М. Поташник. - Педагогическое сообщество России, 2002. – 352с.

52. Психологическое обеспечение профессиональной деятельности [Текст] / под ред. Г.С.Никифорова. - СПб.: Изд-во СПбГУ, 1991. - 152с.
53. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений [Текст] / Ростов н/Д: изд-во «Феникс», 1998. —544с.
54. Сериков, Г.Н. Элементы теории системного управления образованием [Текст] / Г.Н. Сериков. - Челябинск: изд-во ЧГТУ, 1996. – 20 с.
55. Симонов, В.П. Педагогический менеджмент: Ноу-хау в образовании [Текст]: В.П. Симонов. - М.: Высшее образование, 2007. – 357с.
56. Скаткин, М.Н. В творческом поиске [Текст]: / М.Н. Скаткин // Педагогический поиск / сост. И.Н. Баженова. – М.: Педагогика, 1988. – 544с.
57. Смирнов, И.П. Человек. Образование. Профессия. Личность [Текст] / И.П. Смирнов. - М.: ИРПО, 2002. - 424с.
58. Степанова, Е.И. Психология взрослых: экспериментальная акмеология. [Текст] / Е.И. Степанова. - СПб., 2000. - 288с.
59. Справочник менеджера [Текст]: / под ред. Э.А.Уткина. - М.: Тандем, изд-во ЭКМОС, 1998. - 448с.
60. Тонконогая, Е.П. Дидактические основы обучения руководителей общеобразовательных школ в системе повышения квалификации [Текст]: автореф. дисс. на соискание ученой степени канд. пед. н. / Е.П. Тонконогая. - СПб., 1992. - 118с.
61. Третьяков, П.И. Оперативное управление качеством образования в школе [Текст]: теория и практика. / П.И. Третьяков. – Издательство «Скрипторий», 2004. – 684с.
62. Третьяков, П.И. Школа: Управление качеством образования по результатам [Текст] / П.. Третьяков. – М: Издательство «УЦ «Перспектива», 2009, - 492с.
63. Управление качеством образования [Текст]: практико-ориентированная монография и методическое пособие / под ред. М.М. Поташника. - Педагогическое сообщество России, 2006. – 448с.

64. Управление школой: теоретические основы и методы [Текст]: / под ред. В.С. Лазарева. – М.: Центр социальных и экономических исследований, 1997.- 336 с.
65. Фалюшина, Л. Технология достижения успеха [Текст] / Л. Фалюшина // Директор школы. - 1996. №5. - С.21-26.
66. Филиппов, А.В. Вопросы психологии управления [Текст] / А.В. Филиппов // Психологический журнал. - 1988. т.1, вып. 2, С. 19 .
67. Философия образования и бизнес в современной России [Текст]: / Матер. научн. практ. конф. - СПб.: Об-во «Знание», 1997. - 120с.
68. Фишман, Л.И. Профессиональные ценности и стереотипы российских менеджеров образования концепция изучения [Текст] / Л.И. Фишман //Школьные технологии. -1999. N 5. - С. 248-256.
69. Фишман, Л. Управленческие процедуры в деятельности руководителя образовательного учреждения [Текст]: курс / Л. Фишман, В. Чупин. - Самара: изд-во СИПКРО, 1996. - 48с.
70. Шабалина, Н.А. Моделирование системы педагогического менеджмента [Текст]: автореф. дисс. на соискание ученой степени канд. пед. наук. / Н.А. Шабалина. - СПб., 2005. – 21с.
71. Шамова, Т.И. Избранное [Текст] / Т.И. Шамова.- М.: Центральное издательство, 2004. – 354с.
72. Шамова, Т.И. Управление образовательным процессом в адаптивной школе[Текст] / Т.И. Шамова, Т.М. Давыденко. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2001. – 384 с.
73. Шевчик, Н.И. Управление развитием образования региона в период социально-экономических реформ [Текст]: автореф. дисс. на соискание ученой степени канд. соц. наук. / Н.И. Шевчик. – Тюмень, 1999. - 20с.
74. Шевченко, В.А. Педагогический менеджмент в процессе обучения [Текст]: автореф. дисс. на соискание ученой степени канд. пед. наук. / В.А. Шевченко. - Ростов, 2003. – 22с.

75. Шегурова, В.Ю. Управление развитием мотивов учебной деятельности школьников [Текст]: автореф. дисс. на соискание ученой степени канд. пед. наук. / В.Ю. Шегурова. – М., 2001. – 21с.
76. Шипилина, Л.А. Подготовка менеджеров образования в педагогическом университете [Текст] / Л.А. Шипилина. - Омск: изд-во ОмГПУ, 1998. - 292с.
77. Шиян, Л.К. Управление педагогическими системами [Текст]: учеб. пособие / Л.К. Шиян. - Рязань: изд-во РГПУ, 1998. - 181с.
78. Школа: проектирование развития образовательной среды [Текст]: / под ред. П.И. Третьякова. – М.: МИОО, 2007. – 272 с.
79. Школоведение [Текст]: / под ред. А.Р. Волковского и М.П. Малышева, изд. 2-е – М., 1955.
80. Щуркова, Н.Е. Прикладная педагогика воспитания [Текст] / Н.Е. Щуркова. - СПб.: Питер, 2000. – 188с.
81. Энциклопедия профессионального образования [Текст]: в 3 т. - М.: РАО: Ассоциация «Профессиональное образование», 1998. – 84с.
82. Яковлев, Е.В. Теория и практика внутривузовского управления качеством образования [Текст]: автореф. дисс. на соискание ученой степени докт. пед. наук. / Е.В. Яковлев. – Челябинск, 2000. – 23с.
83. Якунин, В.А. Педагогическая психология [Текст]: уч.пособие / В.А. Якунин. - СПб.: Изд-во «Полиус», 1998. - 639с.
84. Ярославцева, Г.В. Психолого-педагогический тренинг как средство коррекции межличностных отношений в педагогическом коллективе школы [Текст]: автореф. дисс. на соискание ученой степени канд. пед. наук. / Г.В. Ярославцева - М., 1999. - 23с.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Методика определения трудовых мотивов педагогического коллектива («Молодой ученый» Л.Филиппов.)

Инструкция: Оцените для себя степень влияния на Вашу деятельность того или иного утверждения по пятибалльной системе: 5 - очень сильное влияние, 4 - большое влияние, 3 - среднее влияние, 2 - незначительное влияние, 1 - не имеет никакого значения.

Таблица 4. Определение трудовых мотивов педагогического коллектива

Мотивы трудового поведения	Я сам (лично для меня)	В нашем коллективе принято
1. Стремление к получению большего материального вознаграждения		
2. Стремление к карьере		
3. Удовлетворенность от хорошо выполненной работы		
4. Уважение со стороны администрации		
5. Хорошее отношение со стороны коллег		
6. Стремление проявить себя, стать лидером в коллективе		
7. Осознание социальной, общественной значимости своей деятельности		
8. Желание спокойно работать без неприятностей		
9. Стремление избежать ответственности, самостоятельности принятия решений		
10. Стремление добиться максимальной самостоятельности в работе		
11. Желание проявлять творчество в работе		

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Методика «анализ своих ограничений»

(«Вы сами» Вудкок М., Френсис Д.)

Предлагаемый тест направлен на выявление актуальных для Вас ограничений в деятельности.

Инструкция: Внимательно прочитайте каждое утверждение теста и перечеркните квадрат с соответствующим номером в таблице ответов, если Вы чувствуете, что оно справедливо по отношению к Вам. Последовательно проработайте весь опросник. Отвечая на вопросы, будьте максимально искренними. Благодарим Вас за работу.

1. Я хорошо справляюсь с трудностями, свойственными моей работе.
2. Мне всегда ясна моя позиция по принципиально важным вопросам.
3. Когда мне необходимо принимать важные решения о моей жизни, я действую решительно.
4. Я считаю, что преподавателю необходимо составлять тематическое планирование.
5. Я читаю преимущественно то, что необходимо мне для работы.
6. Я вкладываю значительные усилия в свое развитие.
7. Я способен эффективно решать проблемы, возникающие в педагогической деятельности.
8. Я склонен к экспериментам в области новых идей, инновационных технологий.
9. Мои взгляды обычно принимаются во внимание коллегами, и я часто влияю на то, как кие решения они принимают.
10. Я считаю себя хорошим и авторитетным наставником для своих воспитанников.
11. Я умею поставить ясные конкретные цели перед детьми.
12. Я понимаю психологическую сущность конфликтной ситуации.
13. Я забочусь о своем здоровье.

14. Я иногда прошу окружающих высказаться о моих основных подходах к жизни и работе.

15. Если бы меня спросили, то я, безусловно, смог бы описать, что я хочу сделать в своей жизни и работе.

16. Я поручаю ученикам все, что они могут сделать самостоятельно.

17. Изучая информацию, я использую методы рационального чтения.

18. Я обладаю значительными возможностями для дальнейшего обучения и развития.

19. Мой подход к решению проблем систематизирован.

20. Обо мне можно сказать, что я нахожу удовольствие в переменах.

21. Я обычно успешно воздействую на других людей.

22. Я вкладываю много сил в свою работу.

23. Я умею обеспечить обстановку достижения успеха в учебной деятельности детей.

24. В конфликтной ситуации я веду себя спокойно и рассудительно.

25. Я открыто выражаю свои эмоции.

26. Я редко выбираю легкое решение в ущерб верному, но трудному.

27. Моя работа и личные цели во многом взаимно дополняют друг друга.

28. Я письменно фиксирую задачи и цели с указанием сроков их реализации.

29. Перед чтением текста я обычно составляю список вопросов, которые необходимо выяснить.

30. Моя профессиональная деятельность часто сопровождается волнениями, эмоциональными стрессами.

31. Я регулярно пересматриваю цели моей работы.

32. Мне кажется, что многие менее изобретательны, менее творчески подходят к работе, чем я.

33. Первое впечатление, которое я произвожу обычно хорошее.

34. Я уделяю много времени тому, что необходимо для развития обучающихся.

35.Я понимаю принципы, которые лежат в основе формирования коллектива.

36.Я считаю, что конструктивные конфликты закономерны и способствуют развитию.

37.Я, как правило, ежедневно делаю утреннюю зарядку.

38.Я обычно тверд в принципиальных вопросах.

39.При первой возможности я стараюсь объективно оценить свои достижения.

40.Каждое распоряжение я стараюсь выполнять сразу и окончательно.

41.Я обрабатываю тексты с помощью пометок и выписок.

42.Я постоянно стремлюсь к освоению нового опыта.

43.Я умею оперативно собирать необходимую информацию для решения проблем.

44.Я готов пройти период с непредсказуемыми (или даже отрицательными) результатами ради испытания новой идеи.

45.Я бы описал себя как человека, уверенного в себе.

46.Я умею понимать мимику и жесты своих учеников.

47.Я работаю над созданием обстановки открытости и доверия в коллективе.

48.Я убежден, что в возникновении конфликта всегда виноват старший.

49.Работа не оказывает негативного влияния на мою жизнь.

50.Я редко поступаю вразрез с моими убеждениями.

51.Моя работа вносит важный вклад в получение удовольствия от жизни.

52.Я веду картотеку нужной литературы.

53.Каждый день я составляю список предстоящих дел, упорядоченный по приоритетам. Важнейшие вещи я делаю в первую очередь.

54.Я постоянно стремлюсь к установлению обратной связи с окружающими по поводу моей работы и способностей.

55.Я квалифицированно составляю планы.

56.Я не теряюсь и не сдаюсь, если решение не находится сразу.

57. Мне относительно легко удастся устанавливать взаимоотношения с окружающими.

58. Я умею правильно оценить индивидуальные особенности человека и учитывать их в своей работе.

59. Между коллективом, в котором я работаю и другими коллективами существуют отношения здорового сотрудничества.

60. Я умею предупреждать деструктивные конфликты, т.к. считаю, что их легче предупредить, чем потушить.

61. Я не позволяю себе перенапрягаться на работе.

62. Время от времени я тщательно пересматриваю свое отношение к окружающей действительности.

63. Для меня важно чувство успеха.

64. Свой рабочий день я стараюсь по возможности освободить от незапланированных встреч, телефонных разговоров, неожиданно созываемых совещаний.

65. Я регулярно знакомлюсь с новыми изданиями по профилю специальности, психолого-педагогической литературой.

66. Я принимаю вызов с удовольствием.

67. Я регулярно оцениваю свою работу и успехи.

68. Я уверен в себе.

69. Я в общем влияю на окружающих.

71. Я считаю, что важная часть работы преподавателя состоит в проведении консультаций и дополнительных занятий для учащихся. Я часто советуюсь со своими учениками по различным вопросам.

72. Для предотвращения конфликтов я открыто высказываю свои взгляды.

73. В интересах своего здоровья я контролирую то, что пью и ем.

74. Я почти всегда действую в соответствии со своими убеждениями.

75. Я умею ставить реальные цели перед коллективом.

76. Свою дневную нагрузку я стараюсь распределить в соответствии с графиком своей работоспособности.

77. При изучении литературы я использую систему маркировки и пометок.
78. Я часто думаю над тем, что не дает мне быть более эффективным в работе, и действую в соответствии со сделанными выводами.
79. Я сознательно использую окружающих для совместного решения проблем.
80. Мне нравятся учителя и ученики с высокими инновационными способностями.
81. Мое выступление на собраниях, совещаниях, педсоветах обычно поощряется коллегами и администрацией.
82. Если я выступаю перед аудиторией, то меня все внимательно слушают.
83. В общении я поощряю открытость и искренность.
84. Я считаю, что одной из важнейших причин конфликтов является зажим критики.
85. В целом я чувствую себя энергичным и жизнерадостным.
86. Я изучал влияние моего развития на мои убеждения.
87. У меня есть четкий план личной карьеры.
88. В моем плане предусмотрены «окна» для решения актуальных жизненных проблем.
89. Для изучения литературы я пользуюсь методиками быстрого чтения.
90. Я не сдаюсь, когда дела идут плохо.
91. Я уверенно себя чувствую в процессе решения проблем.
92. Для меня не составляет труда выработка новых идей.
93. Мое слово, как правило, не расходится с делом.
94. Я умею слушать.
95. Я располагаю навыками по созданию коллектива.
96. Я всегда распознаю и предупреждаю эмоционально-личностные конфликты.
97. Мои друзья подтвердят, что я слежу за своим благосостоянием.
98. Я рад возможности обсудить с окружающими свои убеждения.
99. Я обсуждаю с окружающими свои долгосрочные планы.

100. Я пытаюсь направлять свою активность таким образом, чтобы в первую очередь концентрироваться на немногих «жизненно важных» проблемах.

101. Я изучаю возможности и резервы своей памяти.

102. «Открытый и легко приспосабливающийся» - это хорошее описание моего характера.

103. Я придерживаюсь в целом последовательного подхода к решению проблем.

104. Я спокойно отношусь к своим ошибкам, не расстраиваюсь из-за них.

105. Я умею расположить к себе даже не очень приятного мне человека.

106. Я способен давать хорошие дельные советы.

107. Я постоянно стараюсь способствовать успехам своих учеников и коллег.

108. Я всегда ищу причины конфликтов в своих недоработках.

109. Я владею различными формами психологической разрядки.

110. Я сопоставляю свои ценности с требованиями морали.

111. Я обычно достигаю того, к чему стремлюсь.

112. Я умею говорить "нет", когда на мое время претендуют другие.

113. Я регулярно тренирую свою память с помощью различных приемов.

114. Я продолжаю наращивать свой личный потенциал.

115. У меня сейчас не больше проблем, и они не более сложны, чем год назад.

116. В принципе я ценю нешаблонное поведение людей.

117. Люди серьезно относятся к моим взглядам.

118. Я умею установить контакт с учащимися в учебном процессе.

119. Я уверен, что в коллективе можно достичь большего, чем работая порознь.

120. Я не конфликтная личность.

Таблица 5. Бланк для ответов

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.
13.	14.	15.	16.	17.	18.	19.	20.	21.	22.	23.	24.
25.	26.	27.	28.	29.	30.	31.	32.	33.	34.	35.	36.
37.	38.	39.	40.	41.	42.	43.	44.	45.	46.	47.	48.
49.	50.	51.	52.	53.	54.	55.	56.	57.	58.	59.	60.
61.	62.	63.	64.	65.	66.	67.	68.	69.	70.	71.	72.
73.	74.	75.	76.	77.	78.	79.	80.	81.	82.	83.	84.
85.	86.	87.	88.	89.	90.	91.	92.	93.	94.	95.	96.
97.	98.	99.	100.	101.	102.	103.	104.	105.	106.	107.	108.
109.	110.	111.	112.	113.	114.	115.	116.	117.	118.	119.	120.

Посчитайте количество положительных ответов (перечеркнутых клеток) в каждом столбце и занесите сумму в итоговую графу. Присвойте ранг I - тому ограничению, которому соответствует минимальное количество баллов в итоговой строке, ранг II - следующему по баллам ограничению и т. д. Таким образом, Вы проведете ранжированную оценку Ваших ограничений, те из них, которые находятся на первых ранговых местах и являются наиболее актуальными для Вас. Укажите, пожалуйста, Ваше образование, специальность, общий стаж работы, общий педагогический стаж, какие учебные предметы ведете, повышение квалификации педагогической деятельности (где и когда за последние 3 года).